

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Serie Indagaciones

Nº 20 - Junio 2010

**NEES - UNCPBA - TANDIL - ARGENTINA
ISSN 1515-9485**

Espacios en Blanco

Revista de Educación
Serie Indagaciones Nº 20, Junio 2010
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco - 7000 - Tandil
Provincia de Buenos Aires - Argentina

Nº 20, Junio 2010
Revista anual del NEES-FCH-UNCPBA
ISSN 1515-9485

Indexaciones:

CAICYT - CONICET - LATINDEX - CRIT: MFN 235
ANPPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)
IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa)

Catálogos:

CIANE - Academia Nacional de Educación – República Argentina.
CAPTEL - Educación a Distancia – Argentina. Catálogo virtual: www.captel.com.ar
CENDIE - Dirección Centro de Documentación e Información Educativa - Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires – Argentina.
Cátedra Iberoamericana de la Universidad de Islas Baleares www.uib.es/catedra_iberamericana/revistas/img/blanco.pdf
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério de Educação – Brasil www.inep.gov.br/
Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey – México www.sitios.ruv.itesm.mx/portales/.../imagenes/.../RevistasEducacion.pdf

Diseño de interior y de tapa: Ana Uranga B.

Suscripción:

Revista Espacios en Blanco
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)
Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina.

Cambio/Permuta/Exchange/Échange

“Espacios en Blanco” desea establecer el cambio de su revista con revistas similares.
“Espacios en Blanco” tem interesse em estabelecer permuta de sua revista com revistas congêneres.
“Espacios en Blanco” wishes to establish exchange of its periodical with all similar reviews.
“Espacios en Blanco” désire établir l'échange de sa revue avec les revues similaires.
“Espacios en Blanco” desidera stabilire il cambio de la propria rivista con riviste simili.



Hecho el Depósito que marca la Ley 11.723
(c) NEES / TANDIL
Tandil - Argentina

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

**Rector
Cr. Roberto Tassara**

**Vicerrector
Ing. Agr. Omar Losardo**

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

**Decana
Prof. Alicia Spinello**

**Vicedecana
Mgter. María Cecilia Di Marco**

**NUCLEO DE ESTUDIOS
EDUCACIONALES y SOCIALES (NEES)**

**Directora interina
Dra. Lucía Beatriz García**

Espacios en blanco

DIRECTORA

Alejandra Corbalán (UNCPBA)

CO-DIRECTORA

Renata Giovine (UNCPBA)

SECRETARIA DE REDACCION

Mercedes Baldoni (UNCPBA)

COMITE EDITORIAL

Lydia Albarello (UNCPBA)

Lucía Beatriz García (UNCPBA)

Gabriel Huarte (UNCPBA)

Tomás Landivar (UNCPBA)

Juan Carlos Pugliese (UNCPBA)

Hugo Russo (UNCPBA)

CONSEJO ASESOR

Ricardo Baquero (UNQ Argentina)

Agueda Bernardete Bittencourt (FE/UNICAMP Brasil)

Mario Carretero (FLACSO Argentina/UAM España)

José Antonio Castorina (UBA Argentina)

Alicia de Alba (CESU/UNAM México)

Inés Dussel (FLACSO Argentina)

Alberto Martínez Boom (UPN Colombia)

Mariano Narodowski (UTDT Argentina)

Gabriela Ossenbach (UNED Madrid España)

Adriana Puiggrós (UBA Argentina)

Emilio Tenti (UBA/IIPE Argentina)

Frank Simon (Universiteit Gent Bélgica)

François Dubet (CADIS /Université Victor Segalen Bordeaux 2 Francia)

Antonio Bolívar (Universidad de Granada España)

Francisco Beltrán Llavador (Universitat de València España)

COLABORADORA EN ESTE NÚMERO

Verónica Hollman (inglés)

Espacios en Blanco es una publicación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina. Teléfono (54-2293) 439688 - Internos 201/206 ó 439750/439751/439752. Aparece anualmente. Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la Revista. Tandil, Buenos Aires, Argentina.

Índice

Editorial.....7

Dossier

Memorias y trayectorias en la investigación educativa

Presentación por María Alejandra Corbalán 11

Memorial. Mauricio Tragtenberg 15

Sociología de campo: profesión y vocación.

Jean-Pierre Faguer 31

Notas sobre la estructura y dinámica del campo de las ciencias

de la educación. Emilio Tenti Fanfani 57

Notas al margen de la memoria. Milton José de Almeida 81

Historia recordada, historia inventada.

Agueda Bernardete Bittencourt 97

A condição em falso: sobre um trajeto de professor e pesquisador em ciências

sociais no Brasil. Odaci Luiz Coradini 129

Bagaje de un oficio. Recuerdos y digresiones.

María Alejandra Corbalán 165

Artículos

Alumnos y docentes en un nuevo escenario de aprendizaje:

La universidad en los comienzos del siglo.

Lydia María Albarello, María del Carmen Rímoli y Alicia Spinello..... 193

<i>A reconstrução da experiência democrática: a democracia como credo pedagógico na filosofia de Dewey.</i>	
Altair Alberto Fávero y Carina Tonieto.....	207

Reseñas de libros

<i>“Vínculos transgeneracionales, secretos de familia, síndrome de aniversario, transmisión de traumatismos y práctica del genosociograma” del libro: “Ay, mis ancestros” de Anne Ancelin Schutzenberger</i>	
por María Marta Pasini	235
<i>“Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico” de Mónica Pini (comp.)</i> por Juan Suasnábar,	
Mariana Guzmán del Valle y Silvina Latorre	240
<i>“El mundo del trabajo y los caminos de la vida. Trabajar para vivir, vivir para trabajar” de Estela Grassi y Claudia Danani</i>	
por María Matilde Balduzzi	247
<i>“Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias” de Rebecca Anijovich, Graciela Cappelletti, Silvia Mora, María José Sabelli</i>	
por María Alejandra Ballester, Rosana Egle Corrado y María Daniela Eizaguirre	253

Reseñas de jornadas

<i>VI Encuentro Internacional de Investigadores de la Red “Educación, Cultura y Política en América Latina”</i>	
por María Alejandra Corbalán y Lucía Beatriz García	263
<i>Encuentro del XV Aniversario de la Revista Espacios en Blanco “Educación, investigación y difusión”</i>	
por Renata Giovine, Rosana Corrado, Andrea Díaz, Ana María Montenegro y Lydia Albarello.....	265
NEES: Publicaciones - Fichas técnicas	279

EN EL MARCO DE LAS CELEBRACIONES DEL BICENTENARIO DE MAYO...

Este número 20 de la *Revista Espacios en Blanco* coincide con el Bicentenario de la Nación Argentina. Hace 200 años se iniciaba el proceso de la revolución de independencia contra la Corona española, coincidiendo con el de otras naciones del continente latinoamericano.

Es a propósito de este aniversario que muchas reflexiones han recuperado el pensamiento y la práctica de figuras destacadas de aquellos días de 1810, tales como Mariano Moreno, Manuel Belgrano, Bernardino Rivadavia, Cornelio Saavedra, Juan José Castelli entre las más prominentes. Evidentemente quedan opacadas y silenciadas las acciones de otros hombres y mujeres que también fueron hacedores y partícipes de este proceso; a todos ellos nuestro homenaje y reconocimiento sincero.

La importancia de la autonomía política de las colonias españolas marcó un hito que no se agotó en sí mismo, sino que se prolonga y ejercita a lo largo de sus dos centurias. Es un hecho que está presente en la cotidianeidad de la cultura, en las manifestaciones más incipientes y diversas de quienes formamos parte de este territorio, en las tensiones y disputas de intereses contrapuestos. Atañe tanto a la soberanía de los Estados nación como a la autonomía y libertad de los hombres y mujeres que la ejercen. Estos aniversarios suelen ser valiosos al constituirse en puntos de inflexión invitándonos a pensar y re-actualizar la responsabilidad social, la justicia, la equidad, la solidaridad, la ética y otros tantos valores que nos interpelan a profundizar la democracia y lograr mayores niveles de igualdad para todos los argentinos.

DOSSIER

Memorias y trayectorias en la investigación educativa

PRESENTACIÓN

*María Alejandra Corbalán**

Mucho se ha escrito acerca de la investigación científica en el área de ciencias sociales, desde los importantes textos clásicos, continuando por los manuales y otros tantos intentos de aproximación a la tarea de la enseñanza, como acerca de los planteos epistemológicos y metodológicos, de las perspectivas teóricas y de esfuerzos superadores de la dicotomía entre investigación cuantitativa y cualitativa. Pero en estas obras quedan en la sombra los entretelones de este quehacer, de las búsquedas, las opciones, su amalgama con la historia personal y social de quienes la realizan.

Este *dossier* intenta husmear “tras las bambalinas”, apelando a la memoria, los recuerdos, el relato y los puntos de vista de investigadores del área educativa. En él se incluyen siete trabajos que ofrecen además de distintas experiencias personales, pinceladas del contexto socio-histórico de desenvolvimiento de las mismas. Todos ellos se sitúan durante el siglo XX e inicios del XXI.

Algunos de los trabajos presentados toman un tono más “intimista” pues apelan a recuerdos de su infancia, de sus improntas familiares, de sus incursiones en el campo profesional, otros como el caso de Emilio Tenti realizan una suerte de estado del arte de un campo, en este caso de la investigación educativa en Argentina.

* Socióloga y Doctora en Educación. Investigadora del NEES.
E-mail: acorba@fibertel.com.ar

El primer trabajo es una traducción que fue autorizada por la Revista *Pro-posicoes* de la Facultad de Educación de la UNICAMP. Se refiere al *Memorial* de Mauricio Tragtenberg, quien falleciera en 1998. El mismo fue presentado en ocasión de presentarse a concurso de Profesor Titular en esta Universidad. La traducción de este Memorial se constituye también en un homenaje a un ser que supo desafiar obstáculos y aprovechar de la vida todo lo que ella le ponía a su alcance. Lo narrado nos remite al recorrido de un inmigrante judío en Brasil, a los caminos y atajos emprendidos de la mano de una militancia política de izquierda que fuera central en su formación personal y académica. En su relato evocativo, Mauricio también nos aproxima a un nuevo paradigma acerca de la burocracia y sus formas de operar, ofreciendo una perspectiva alternativa para quienes se interesan por la educación, la escuela, las universidades.

El segundo trabajo de Jean Pierre Faguer nos ofrece una panorámica no sólo personal sino también criterios, encuadres y puntos de vista del “equipo de Pierre Bourdieu”, de quien Faguer formó parte de un primer núcleo constituido en los 60: Centre de Sociologie Européenne que derivará en 1975 en torno a la revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*.

Este trabajo nos aproxima al renacimiento de la Sociología en Francia como disciplina universitaria, a la relación entre las transformaciones sociales y la creación de un conjunto de nuevas profesiones ligadas a los “problemas sociales”. También ofrece un interesante recorrido de una parte de la trayectoria personal y de parte de sus investigaciones, que como bien lo señala Faguer, implican diversas cuestiones: “los usos posibles”; “las posibilidades estilísticas y temáticas”, “las potencialidades a superar”; el vínculo entre la propia trayectoria social y la “elección de objetos de investigación”. Lo que Faguer denomina la “dimensión moral del trabajo científico”. En suma, los abordajes, temáticas, decisiones y “aprendizajes” de una sociología empírica iniciada por este grupo y que fuera conduciendo a Faguer a concretar valiosos aportes acerca del empleo, el mundo del trabajo y una importante serie de otras cuestiones –reproducción social, desclasamiento, estrate-

gias de reconversión social, resistencia de los desclasados a su propio desclasamiento, etc.– que se ligan inevitablemente entre sí.

El tercer trabajo de Emilio Tenti Fanfani, titulado *Notas sobre la estructura y dinámica del campo de las ciencias de la educación* describe las contingencias del “campo” de la investigación educativa en la Argentina sustentado en los aportes que la perspectiva de Pierre Bourdieu ofrece. En este sentido se pone en evidencia, desde el relato, la complejidad, dinamismo o diletancia que ofrece dicho campo. Tenti desglosa su pensamiento incluyendo distintos tópicos. Se inicia advirtiendo sobre la lucha epistemológica, teórica y social que se libra en el campo de la investigación educativa dándole su propio principio dinámico. A la vez señala la existencia de ciertas tendencias en el comportamiento de este campo en la Argentina producto de prácticas, tradiciones y “demandas políticas”. IncurSIONa también sobre los públicos hacia los que va dirigida la investigación como a las demandas que se le hacen a dicho quehacer, deteniéndose en forma más pormenorizada sobre el uso de la investigación educativa por parte de los Ministros y gestores de la educación. Finaliza adentrándose en dos cuestiones también de relevancia, por un lado, la relación entre la teoría y la práctica en la investigación educativa y, por otro, sobre la existencia de diferentes tipos de investigación, incitando al “diálogo” entre las mismas, a través de distintas estrategias.

El cuarto trabajo, de Milton José de Almeida, titulado *Notas al margen de la memoria* se inicia relatando sus ideas sobre la vida y las personas, pues como lo afirma son estas posturas “*las que dan el tono y la dirección a nuestros trabajos y conducen nuestra posición política y vital*”. Desde este posicionamiento arroja luz acerca del conocimiento y la interpretación y nos explica su interés por la cultura, las artes y la retórica visual, como también por la estética del cine y la fotografía y sus relaciones con la literatura. Es desde estos asuntos que nos muestra no sólo los modos a través de los cuales se van tejiendo sus interpretaciones sino que también nos da la posibilidad de aproximarnos a entender cómo es posible leer imágenes, explicar e interpretar al cine y la TV, como si fuesen textos. A la par que expone de manera polémica,

hasta casi consigo mismo, las paradojas, pliegues y permanencias de tradiciones en el pensamiento y conocimiento contemporáneo.

El trabajo de Agueda B. Bittencourt está escrito desde el corazón. El tono de su escritura, con su riqueza descriptiva nos ayuda a comprender “sus elecciones de vida”, sus concepciones y la fuerza iniciática de sus vivencias de infancia y adolescencia. El texto evoluciona entretejiendo y fusionando la formación personal y académica y nos ofrece un relato de sus experiencias transcurridas en Brasil y en Francia. Lo narrado permite al lector interpretar sus preferencias políticas, sus modos de aproximarse a la investigación, a ciertas lecturas, a ciertos sujetos clave, al papel de la biografía, a la importancia concedida a la memoria y a otros materiales más intimistas para interpretar y develar muchos aspectos de la problemática del campo educativo y de la cultura.

El sexto artículo, *A Condição em Falso: sobre um trajeto de professor e pesquisador em ciências sociais no Brasil*, de Odaci Luiz Coradini, tal como su título indica nos permite incursionar desde esta trayectoria escrita con una sinceridad generosa acerca de los condicionantes que ciertos sectores sociales tuvieron para concretar sus aspiraciones de formación. Su relato prosigue tras su ingreso al mercado profesional donde, también desde este tramo de su experiencia, desnuda los entretelones de una profesión inserta en un determinado campo del quehacer académico. A la vez nos advierte que la narración de una trayectoria profesional puede ser hecha de varias maneras y reflejar parte de la estructura política de un campo académico, en este caso el brasileño.

Como séptimo artículo de este dossier, incluyo mi aporte titulado *Bagaje de un oficio: recuerdos y digresiones*, en el que narro mi trayectoria profesional muy influida por los avatares políticos de la Argentina y otros contextos latinoamericanos. A la par que me permitió bucear en los recuerdos de hechos y sujetos con quienes compartí hitos de mi vida y que dan cuenta de los vaivenes de la investigación educativa enclavada en distintos espacios y circunstancias.

Por último quisiera agradecer a mis colegas en el armado de este mosaico de experiencias que con tanta generosidad ofrecieron.

Memorial¹

Mauricio Tragtenberg

“O que eu sou é o que me faz viver”

Skakespeare, Henrique VIII

El hecho de estar en el momento presente, prestando concurso para profesor titular de la Facultad de Educación de la UNICAMP, ante una mesa examinadora compuesta por profesores titulares y titulados es un desafío. En la medida que el candidato a profesor titular no tuvo una formación escolar “convencional”, concluyó sus estudios del nivel primario en el tercer año de este nivel, retomó los estudios escolares a través del ingreso en la Facultad de Filosofía, Ciencias Humanas y Letras (FFCHL) de la Universidad de San Pablo (USP) mediante la presentación de una monografía al Consejo de la misma.

A pesar de una “formación” no convencional y de una trayectoria de post graduación no convencional, el candidato también acredita haber conseguido acumular un mínimo de “capital cultural” para lidiar con la enseñanza y la investigación académica y mantener una actividad extra-académica dirigida a los trabajadores a través de una columna sindical en la prensa diaria paulista.

Mi biografía comienza en el interior del Estado de Río Grande del Sur, donde mis abuelos aportaron en calidad de campesinos pequeños propietarios, huyendo de los *progroms*, cultivando una unidad familiar de agricultura de subsistencia donde el excedente era vendido en el mercado, en Erebangó, que después se tornó Erexim y, finalmente, Getulio Vargas.

La migración de mis abuelos a Brasil se dio a través de un proyecto de colonización judía en Río Grande del Sur, que tenía el financiamiento de la Compañía Judía de Colonización, fundada por el Barón

Hirsch en el inicio del siglo. La colonización judía en Río Grande del Sur partía de Erebangó y se esparcía para Philipson y Quatro Irmão, regiones localizadas en el Alto Uruguai, próximo a Marcelino Ramos, ciudad fronteriza con el Estado de Santa Catarina.

Recuerdo el cuadro rural de Erebangó, donde mis abuelos se asentaron en los campos, cubiertos de nieve durante el invierno, el cultivo de la tierra y la extracción de madera, de sol a sol. Por la mañana era despertado por mi abuelo, con la pregunta: ¿el Mesías ya llegó? Él era un campesino profundamente religioso, tolstiano, que esperaba diariamente la llegada del Mesías, como es común en los campesinos, pequeños propietarios en proceso de proletarización. Estas camadas adoptaron el *quillialismo* utópico, como demostraba Weber en sus estudios sobre la religiosidad campesina. El medio rural de Erebangó no estaba apartado de las grandes ideas y movimientos sociales que conmovieron al mundo en los inicios del siglo, culminando con la Revolución Rusa.

Ya en 1908, centenas de campesinos rusos venidos de Ucrania desembarcaron en Paraná, veinte familias de campesinos vendieron lo que tenían en Rusia, embarcando con escala en Londres para Santos y San Pablo, desde ahí en un carguero se dirigían para Porto Alegre, llevados hacia Erexim, donde tomaron cuenta de dos lotes de tierra de 25 hectáreas. Llegaron transportados en camiones del ejército y dejados en los bosques de Erebangó, Erexim (Getulio Vargas). Encontraron bosques atravesados por algunos ríos y planicies sin vegetación. Con la porción de tierra, cada familia recibió 500 mil *Réis* en vales, guadaña, azada y además un hacha y sierra para dos familias. Comenzaba una experiencia fundada en el apoyo mutuo y en la solidaridad, cultivada en la experiencia de la revolución *maknovista* en Ucrania destruida por el bolchevismo en 1918. Los más hábiles cumplían innumerables papeles en la agricultura, en la enseñanza, en la asistencia a los enfermos y en el entierro de los muertos. Se cultivaba la tierra, se plantaba y cosechaba distribuyendo a cada familia lo generado conforme a su mayor o menor tamaño. Las familias cooperaban en los trabajos de desmonte, construcción de cobertizos, apertura de zanjias y caminos.

Los años transcurridos entre 1913 y 1914 fueron de mucha hambre y algunos recordaban con añoranza a Ucrania. Después de la destitución del zar, los bolcheviques tomaron el poder y exterminaron las colonias anarquistas, en 1920. Muchos de ellos huyeron para la Argentina y enviaban a Erebangó ejemplares del diario libertario *Golos Truda*, editado por la Federación de Trabajadores Rusos, con sede en Buenos Aires. Los campesinos de Erebangó, ayudados por la prensa libertaria, mejoraron el espíritu colectivo de vida y trabajo *aprendiendo unos de otros*. Todos eran alumnos y profesores, y aprendían al mismo tiempo los secretos del cultivo de la tierra. A la luz de las velas, a la noche, aprendían y enseñaban el portugués, español, ruso y esperanto, se leía a muchos autores anarquistas rusos, como Kropotkine, Bakunin, especialmente Tolstoi que, con su anarquismo religioso anticlerical, era el autor preferido.

Ya en 1918 apareció la Unión de los Trabajadores Rusos de Brasil localizada en Erexim, integrada por 40 campesinos y militantes, donde se destacaba el campesino Serguei Ilitchenco; la sede de Porto Alegre, presidida por Nikita Jacobchenco; de Guarani, Campinas, Santo Angelo, dirigidas por João e Gregório Taratchenco; y la de Porto Lucen, dirigida por Demétrio Cirotenco. Este último, durante más de veinte años sirvió de contacto entre los trabajadores rurales de Erexim e Erebangó, a través de la Unión de los Trabajadores. Había también un ucraniano Ossef Stefanovich, con una barba a la Kropotkine, que actuaba como conferencista, profesor, teatrólogo, periodista y escritor. Paralelamente, las colonias conseguían una autosuficiencia en alimentos, elevaron el perfeccionamiento educativo y auto aplicación de los principios anarquistas en el cotidiano de sus vidas.

Fue en esa época en Erebangó, después Erexim, que los campesinos jóvenes crearon la Juventud de los Trabajadores Rurales Libertarios, al mismo tiempo en que recibían de los emigrados rusos de los EE.UU. el diario *Americankie Izvestia* y la revista *Volna*. En 1925 recibían en París la revista *Dielo Trouda*, que después de 1930 sería impresa en Chicago. De Detroit venía, a partir de 1927, la Revista *Probuzhdenie*, que en 1940 se asociaría a *Dielo Trouda*, formando una

sola revista con el título *Dielo-Trouda-Probuzhdenie*, que estuvo en circulación hasta 1963. Recibían de San Pablo los diarios *A Plebe*, *A Voz do Trabalhador*, *Ação Direta*, *O Libertário*, a los que se agregaron periódicos en castellano como *Voluntad*, *Tierra y Libertad* y *La Protesta*².

Componían la biblioteca de los colonos obras de Bakunin, Kropotkine, Malatesta, historiadores del anarquismo como James Guillaume, Rudolf Rocker, además de obras de Emma Goldman, Nestor Makno, recibidos desde Canadá y la Argentina. Según mis padres, toda esa problemática era discutida por mis abuelos con la audiencia respetuosa de éstos.

Pero, volviendo a mi trayectoria personal, conocí las primeras letras en Erebangó, después Erexim, en una escuela pública que funcionaba en un galpón. Entre monturas, aromas de alfalfa y un pizarrrón tuve mi primer contacto con la lectura, la escritura y cuentas. La región había sido asolada por la Revolución Federalista de Río Grande del Sur, las tropas de *chimangos* y *maragatos*³, indistintamente destruían plantaciones, mataban la creatividad y expropiaban a los campesinos, reduciendo a las comunidades campesinas a cero, en el sentido económico. En el plano cultural, ni hablar, el cine había llegado a través del dueño del único hotel de la colonia, asistido por una platea embobada, que nada entendía de los enredos de las películas. Mi abuela, que había ido al “cine” preguntaba a mi abuelo lo que había visto a través de la “máquina”; respondía “vi diablos, diablos, diablos...”. Comenzaba la desintegración de la familia como unidad productiva. Una tía se fue a Porto Alegre, la “gran capital”, y se casó con un cerrajero judío, oriundo de Letonia. Luego, mi tío y mi madre rumboaban en la misma dirección, instalándose en Bonfim, el gueto judío en Porto Alegre, tan bien retratado en las obras del escritor Moacyr Scliar.

Allá frecuentó al Grupo Escolar Luciana de Abreu, hasta hoy en el barrio de Azenha. Estábamos en pleno Estado Novo, con fotos de Getúlio en todos los bares de la ciudad, con símbolo presidencial y cara de niño de primera comunión.

Recuerdo que hubo un día “sin clases”. Eso se debió a la visita que Plínio Salgado hizo a Porto Alegre. En el frente del Grupo escolar

había un puesto de distribución de publicaciones de Plínio Salgado y sobre el integralismo. La condición de judío en una sociedad nacional más amplia, llevó a uno a una “politización precoz”. La visita de Plínio Salgado era sentida en el barrio judío como la visita de un anti-semita que preparaba futuros *progroms*, iguales a los vividos en Rusia, de ahí que el temor y los comentarios se desparrramaron por el barrio.

Asistí en la avenida Oswaldo Aranha, la principal de la ciudad, al desfile de los integralistas, uniformados con camisas verde y ostentando un porte marcial. Es el período en el que el integralismo apoyaba al Estado Novo, pensando recibir a cambio un ministerio para Plinio Salgado. Eso no se dio y Getulio, días después, colocaría a la Acción Integralista en la ilegalidad. Luego, la familia se mudaba para San Pablo, en un vagón de segunda clase de la entonces Viação Férrea de Río Grande del Sur, después de dos noches y tres días de viaje llegábamos a la Estación Sorocabana de San Pablo.

Fuimos a vivir a la calle Tocantins, en el barrio de Bom Retiro. Yo frecuentaba el “Thalmud Torá”, en una escuela judía ortodoxa. De mañana estudiaba las materias comunes del ciclo primario y en la tarde el *índice hebreo* y comentarios del Viejo Testamento. Teníamos como vecinos a una familia judía de origen húngaro, que se tornó amiga nuestra. Ella subalquilaba un cuarto a un ciudadano que vivía de pijama y fumaba cigarros Fulgor. Nuevamente el clima autoritario del Estado Novo se hacía presente: este ciudadano desapareció, corría el comentario que era “comunista”, delito gravísimo en el Estado Novo.

Comencé a trabajar rápidamente para ayudar al flaco presupuesto doméstico, mi padre había fallecido y mi madre cosía. Inicié mis “universidades”, frecuentando un bar en la calle Ribeiro de Lima, que tenía dos características: comida barata y mesa sin mantel. Concurrían trabajadores de origen letón, lituano, ruso, polaco, muchos habían, inclusive, participado de la Revolución Rusa y se habían topado personalmente con Lenin, Trotsky, Zinoviev o Bukharin. Los temas tratados no eran “temas” de academia y sí expresiones de relaciones y políticas vividas. Al poco tiempo me mudé para el barrio

de Brás. Viví en la calle Santa Clara, calle Cachoeira y calle Catumbi, en el Belenzinho. En esa época cayó la dictadura de Vargas y yo tenía como vecino una sede del Partido de Representación Popular. A pesar de tener origen judío e imagen de “izquierdista”, los integralistas me trataban con respeto, pues yo ya había leído en esa época toda la obra política de Plínio Salgado, Gustavo Barros, Miguel Reale y, por encima, a nazistas nacionalistas como A. Tenório de Albuquerque y Tasso da Silveira.

Era un período de gran efervescencia política: se hablaba de Constituyente, eso en 1945, redemocratización y transición, muy parecido a lo que se habla todavía hoy día. Cerca de mi casa, en la calle Belén, el Partido Comunista Brasileiro (PCB) alquiló una manzana donde se instaló la sede de su Comité estatal. Allí se vendían libros, símbolos del PCB como distintivos, emblemas, banderas, bonos para la campaña de prensa del PCB, que muchos obreros ostentaban orgulloosamente en la solapa.

Fue allá que, en el negocio de la esquina de la calle Catumbi con Ivinhema, encontré a un obrero español con un inevitable bigote, que mirando mi aspecto esmirriado –en esa época mi sobrenombre era Gandhi, por tal flacura– me dijo: “¡Oh! joven, ¿quiere ser fuerte? Entra al PCB”. Contribuía en la misma tendencia un zapatero español, mi vecino, que entre un clavo y otro en la suela del zapato discurría sobre reforma agraria, lo que fue la guerra civil española y la importancia del PCB. No tuve dudas, ingresé en la “base” en una célula de barrio que funcionaba en el barrio de Belén, inicialmente pequeña, compuesta de un pedrero, un obrero textil y un ama de casa.

¿Cuáles eran las tareas de “base”? Pintar muros, colocar carteles del partido, participar en la organización de comicios políticos, lectura obligatoria de los diarios del partido. En las reuniones, el secretario político traía un resumen del diario *O Estado de San Paulo* y, así, consideraba cumplida la misión de informar a nivel nacional e internacional a su grupo.

En la época, trabajando como *office boy* de un laboratorio farmacéutico existente en la calle Catumbi, conocí un chofer que hacía el

recorrido Belém-Praça da Sé en un ómnibus “cara-dura”, así llamado porque traía un cartel “Ómnibus para Obreros”, cuyo boleto costaba diez centavos, cuando el ómnibus común costaba el doble. Entre un viaje y otro yo colocaba la caja de medicamentos junto a la dirección del ómnibus, me sentaba y lo oía discurrir sobre el proyecto socialista, la exuberancia del potencial de la URSS y el “gran Stalin” conductor de los pueblos. Aunque había otros focos de difusión cultural popular, se fundó el Partido Socialista en cuya sede central, en el edificio Santa Helena en la plaza da Se, conocí a Antonio Cândido, administrando un curso sobre la historia de Brasil; Azis Simão hablando sobre el sindicalismo y la burocracia; y comencé a leer, además de Stalin, los clásicos del marxismo y al propio Lenin y Trotsky. Participé del IV Congreso del PCB, donde Prestes justificaba el carácter “progresista” de la burguesía industrial que el partido debería apoyar para “acabar con el latifundio y los restos de feudalismo” en 1945.

Se hablaba con sagrado temor que Brasil estaba en un proceso de “revolución democrático-burguesa” y que la tarea del partido, además de luchar por una Constituyente con Getulio Vargas, era apoyar a Adhemar de Barros en el gobierno del Estado. Era la época del tratado de Yalta, donde los EE.UU. dejaron a Stalin avanzar sobre el Este y los partidos comunistas occidentales, a la vez “negociaban” con los partidos burgueses, como De Gaulle en Francia, con Simão De Gasperi en Italia, con Getúlio en Brasil, combatiendo las huelgas y bregando por la “unión nacional”.

Frecuentaba la Galería Prestes Maia, donde se reunían los trabajadores de tendencias anarquistas, trotskystas y socialistas, además de comunistas y también integralistas, entablando un rico debate. Fue ahí que yo supe por primera vez, a través del vidriero Domingo Taveira, militante sindical, lo que fue la Revolución Rusa, cómo fue aplastada la oposición obrera, fundada por Kollontai durante el gobierno de Lenin- Trotsky. A través de los socialistas tomé conocimiento de la crítica de Rosa Luxemburgo a los “desatinos del bolchevismo” y, a través de un señor portugués que trabajaba como basurero en la limpieza pública, supe como Makno y sus compañeros fueron destruidos por Lenin y

de la rebelión de los marineros de Cronstad contra una “comiserocracia” instituida por los bolcheviques. En mi ingenuidad llevé tales dudas al IV Congreso del PCB: la reacción unánime fue con comentarios de “*Plaza Do Patriarca*”. Fui llamado al orden por la “dirección” e impedido de leer a Marx o Lenin; literalmente fui obligado a limitar mi lectura al diario *Hoje e Imprensa Popular* quedándome reducido a leer las noticias nacionales e internacionales, según la voz de los “dirigentes”.

Persistiendo mis dudas, fui solemnemente expulsado del PCB, en los términos del artículo 13 del Estatuto del Partido de 1945: “*Está prohibido al militante del Partido cualquier contacto directo o indirecto con trotskistas u otros enemigos de la clase obrera*”. Perdía yo el Partido, al mismo tiempo en que perdía una noviecita que insistía en las lecturas de São Cipriano, queriendo convertirme a su Iglesia. Pasé a frecuentar cursos de fin de semana del Partido Socialista Brasileiro (PSB) y recibí de Aziz Simão, el primer libro de nivel universitario: la *Historia Económica y Social de la Edad Media*, de Henri Pirenne. Yo asistía en la noche de los sábados, a las conferencias del Centro de Cultura Social donde Edgard Leuenroth, Pedro Catallo, la feminista Anita Carrijo, el escritor Mário Ferreira dos Santos, pontificaban. Después de mi expulsión del PCB, no sólo iniciaría la lectura de los clásicos marxistas, sino también la obra del “hereje” Trotsky y el tema de la burocracia me fascinó.

Mi preocupación con la burocracia como poder data desde ahí, además de una vivencia concreta: yo me presenté a un concurso para el cargo de notario del *Departamento de Aguas y Energía Eléctrica* y ahí trabé contacto con una burocracia del cotidiano en el *ritualismo* existente en la interacción burocrática, en la *apatía* del burócrata ante el trabajo y en las diferencias de *status* que había en el interior de la burocracia pública, mantenidas a través de los diplomas acreditativos de las escuelas, como definía Weber. Así, en la década de 1950, mucho antes de aparecer Bourdieu como celebridad, yo percibía en el *Departamento de Aguas* que el estamento de los ingenieros sólo atendía a alguien si ese alguien usaba el tratamiento de “Doctor” dirigiéndose a él. Si no era así no había interacción. Percibí como, en la burocracia pública, funcionaba el sistema de “padrinazgo”, su *status* dependía de con quién se estuviese

ligado en la burocracia. Usted trabajaba o quedaba en la ociosidad dependiendo del prestigio de su “padrino”.

El horario de trabajo era desde el mediodía hasta las dieciocho horas, de lunes a viernes. Esto possibilitaba que por la mañana y la noche frecuentara la Biblioteca Municipal Mario de Andrade y leyera lo que me interesaba, discutiendo con otros autodidactas en las salidas al “cafecito” sobre las lecturas que hacía. El llamado “grupo de la Biblioteca” estaba compuesto en esa época por Silvia Leser, Bento Prado Jr., Aracy Martins Rodrigues, Carlos Henrique Escobar, Flávio Rangel, Antunes Filho, Maria Lúcia Montes, Leôncio Martins Rodrigues, Cláudia Lemos. Se leía de todo, desde Aristóteles a Spengler, pasando por Fernando Pessoa, Sá-Carneiro e José Régio.

La media de lectura era de seis a ocho horas por día, no había telefonemas de diarios pidiendo materiales, reuniones de departamentos, de consejos inter o intradepartamentales; en suma uno utilizaba el tiempo productivamente.

Surgiría un semanario, *Orientación Socialista*, donde empecé a colaborar, además de colaborar en la *Folha Socialista* mantenida por el PSB. Asistía a algunas asambleas sindicales, en el Sindicato de los Metalúrgicos, al final de la dictadura de Vargas, llevado allí por un viejo militante sindical que me instruía sobre “el ambiente sindical”, o mejor dicho, sobre el getulismo *sin* Getulio. La entrada a la sede del sindicato era por la calle de Carmo, y un burócrata de la Delegación Regional de el Trabajo nos recibía con el gesto de sentarse y callarnos la boca durante la Asamblea diciendo: “quédese quieto solo oiga”. Era ahí que el sindicalismo del estado creaba la “nueva conciencia obrera”.

En esa época, ya Remo Forli había sido electo presidente del Sindicato de los Metalúrgicos de San Pablo y conocí a Pablo Singer que trabajaba como electricista en los Ascensores Atlas y militaba en el PSB. Pero además no puedo dejar de incluir en mis universidades a la familia Abramo. En esa época Doña Yole, madre de los Abramo, Lelia, Beatriz, Athos, Perseo, vivían en la calle del Hipódromo 425. Allí entré en contacto con la cultura italiana y con la visión crítica del bolchevismo, a través de Athos, Fulvio y Lelia Abramo. Yo iba a la casa de ellos

los domingos. Con esas universidades, fui poco a poco teniendo una visión crítica de la burocracia en el movimiento obrero y, a través del trabajo en el Departamento de Aguas, desde el interior una idea sobre la burocracia como estructura.

Yo ya había aumentado un poco de peso y dejaba de ser “Gandhi”. Fue cuando Antonio Candido, a la entrada de la Biblioteca Municipal, mencionaría una ley federal que me permitiría presentar una monografía en la FFCHL de la USP, para hacer el curso de ingreso y cursar la universidad. En 150 días de trabajo estructuré la monografía *Planificação...* que, mediante la evaluación del Profesor João da Cruz Costa, me permitió realizar el curso de ingreso y cursar la universidad. Sin embargo, tuve algunas dificultades en adaptarme a la rutina escolar, al sistema de pruebas, exámenes y trabajos. Así inicialmente hice el curso de ingreso para Ciencias Sociales, pero no me llevé bien con los profesores que daban clase en el primer año, en materias tales como Geografía, Filosofía General, Psicología Social. La disciplina Geografía era dada por el Profesor Ary Franca; Filosofía General por el Profesor Cunha Andrade; y Psicología por la Profesora Anita Cabral. Desistí de aquel curso e hice un nuevo curso de ingreso, ingresando en Historia de la Civilización. Pensaba que estaría más acorde con los principios del materialismo histórico al tener una buena formación en Historia. Concluí ese curso e hice un concurso de ingreso al magisterio oficial del Estado. Aprobado, escogí la ciudad de Iguape para el inicio de la carrera.

Iguape, en la década del 60, era el “Nordeste” del Estado de San Pablo. Encontrar un sandwich caliente en la ciudad era una aventura. El hotel cerraba a las 22 horas incondicionalmente. Era de dos pisos, en el de arriba residían las profesoras, en la planta baja los profesores. Si ellas lavaban el piso superior el agua caía sobre los profesores de la planta baja; resultado: sólo se pasaba un trapo de piso –imaginen la higiene que había!-. Permanecí allí un año. Por ser ateo, hubo un conflicto con el párroco católico local, apoyado por el director del colegio, que era un masón y por un alumno del curso nocturno que era protestante y su sobrenombre era Calvino. El conflicto eclosionaba los do-

mingos, por la mañana, donde tomando *pinga* con el director y Calvino en el bar de enfrente de la Iglesia, oíamos al párroco deliberar: “¡quién es masón no puede ser cristiano!, eso con fuerte acento alemán.

Al año siguiente cambié mi puesto para Taubate, para el Instituto de Educación Monteiro Lobato. Vivía en una pensión en el centro de la ciudad. Dos años después se abrió una vacante en Mogi das Cruzes y allá fui, fijando residencia en San Pablo. Daba clases en el Instituto de Educación de las 19.30 hasta las 22.30 horas, utilizando diariamente el tren suburbano de la Central de Brasil. Volvía diariamente del colegio en San Pablo a la una de la mañana a la Estación Roosevelt, en el barrio de Brás. De allí, tomaba el ómnibus Ferreira que me dejaba en el Alto de la Providência, donde vivía en una casa adquirida a través de Instituto Providenciario del Estado de San Pablo (IPESP). Más tarde trasladé mi cargo para el Ginásio Estadual Cândido de Sousa, en el barrio de Sumaré, en San Pablo, dando clases a la tarde y a la noche. Conseguí el “milagro” que alumnos del primer ciclo del secundario leyeran a Anísio Teixeira, para debatir sobre problemas pedagógicos con sus profesores. En esa época tuve como alumna a una colega actual, profesora de Historia y Filosofía de la Educación, la Profesora Edígenes de Aragão. Por invitación del Profesor Wilson Cantón, fui contratado como docente en la Facultad de Filosofía de São José do Río Preto, actual *campus* de la Universidad Estadual Paulista Julio de Mezquita Filho (UNESP). Daba clases de Cultura Brasileira para los alumnos del curso de Letras y Pedagogía. Practicábamos una especie de autogestión pedagógica. Teníamos como colega a Michael Löwy, quien hizo su carrera universitaria en Francia y a Norman Potter, que fue profesor en Heidelberg, después del 64.

Entonces, vino el 64, fuimos despedidos sumariamente y pasamos a dar cursos de “extensión universitaria” en la Delegación de la Policía local. Teníamos que presentar informes sobre los cursos que dábamos. Comencé mi informe con el inicio del proceso de secularización de la cultura occidental a partir del siglo XII. Recuerdo que la Profesora Zélia Ramozi, psicóloga, discursó sobre la filosofía de Kant y sobre la epistemología genética de Piaget.

La Facultad de Filosofía de S.J. Río Preto tuvo sus cargos docentes totalmente cubiertos por los concejales de la Cámara Municipal local, pertenecientes al Partido Social Progresista (PSP), desde que Adhemar de Barros fuera el gobernador desde 1964. Por eso, dentro de mi círculo, el año de 1964 no existió en cuanto a producción intelectual. Fue una época en la que tuve un agotamiento nervioso y estuve internado en el Instituto Aché durante 90 días. Sin embargo, eso me fue útil, pues al ser despedido de mis cargos docentes, a través del Acto Institucional (AI) de 1964, del día 09-10-64, pude observar y analizar el poder médico en un hospital psiquiátrico tradicional y la burocratización de la práctica médica. Esto amplió mi visión del poder y la burocracia en las instituciones, que se había iniciado cuando fui auxiliar en el Departamento de las Aguas. Además solicité libros a mi mujer y pude leerlos con consentimiento médico y durante esos 90 días estructuré las líneas generales de mi tesis de doctorado, que defendería en el área de Política de la USP, *Burocracia e Ideología*.

1964 fue realmente el peor año de mi vida. Salí del hospital sin cargo, sin trabajo y con deudas a pagar, por esto se ve que un currículum no es solamente “edificante” y victorioso: también está compuesto de indecisiones, incertidumbres y derrotas. Sin embargo, en el hospital había solidaridad entre internados, especialmente entre los que estaban debido al golpe del 64, había muchos ex militares, ex funcionarios del Banco de Brasil que eran activistas sindicales; en suma también personas comunes que sufrieran los efectos del golpe, aunque no tuvieran participación sindical o política directa. Fue ahí que Claudio Abramo consigue que yo fuera a dirigir en la *Folha de S.Paulo* la sección de noticias internacionales. Allá estuve tres años, trabajando de las 2 de la tarde hasta las 2 de la madrugada. Ahí conocí a Emir Nogueira, profesor que también mucho hiciera para que yo fuese a trabajar en este diario. Conocí también ahí al periodista Aristide Lobo, fundador del PSB, que poco después moriría. Pero dejó un hijo a la altura de su práctica política. Fue él quien dirigió la película *Cabra Marcado Para Morrer*. Es ahí cuando la Fundação Getúlio Vargas (FGV) resuelve contratarme para dar clases en el Departamento de Ciencias Sociales, don-

de ofrecí cursos sobre Sociología de la Burocracia, aprovechando mi vivencia junto a la burocracia pública del Departamento de Aguas, la burocracia hospitalaria, la temática de la burocracia como poder político que recogí en el contacto con el Profesor Aziz Simão. Él iba con frecuencia a los cursos del PSB y a los del Centro de Cultura Social de San Pablo.

Mi interés por el estudio de la burocracia y del poder me llevó en la década del 60 a la lectura de la obra de Weber, especialmente *Economía y Sociedad*, buscando reconstruir las condiciones de su producción. Así me interesé por la Sociología del Derecho en Weber y reconstruí las lecturas que fundamentarían su posición a través del estudio de la historia del derecho griego, romano, islámico, judío y del *common-law*, por ejemplo.

Yo ya poseía a esta altura una especie de “capital lingüístico” que daba para el gasto; del conocimiento de la lengua íidiche por vía familiar llegué al alemán y a las traducciones de textos de Weber (ver vol. Weber, Col. Pensadores, ED. Abril). Conocí el italiano a través de la convivencia con la familia Abramo, el francés lo aprendí con mi compañera que era profesora de Francés en el 2do. grado de la escuela secundaria. La lengua inglesa, a través de la consulta directa a un diccionario especializado en la formación de un vocabulario inglés en el área de ciencias sociales.

La importancia del ítem “conferencias” en mi currículo se concretó por el abrumador número de conferencias que di en el período de “Cierre” político de la “apertura”. Fue en ese período que el movimiento estudiantil estaba extraordinariamente activo y promovía conferencias de profesores, para que hubiese actividad en el escenario universitario y en el escenario político. En los artículos publicados en la gran prensa, cabe destacar aquellos aparecidos en el diario *Noticias Populares*, donde durante 7 años mantuve una columna sindical denominada “No Batente”. Esa columna traducía, dos veces por semana, lo que ocurría en el interior de las empresas, en la política sindical y en la política en general. Por influencia de grupos de presión empresariales y políticos, dejó de publicarse al poco tiempo. Mi colaboración en la

sección “Tendencias y Debates” en la *Folha de S. Paulo* acompañó el final del régimen militar y el inicio de la “apertura” política. Hoy ella se destaca más, por haber optado por la producción de libros paradidácticos, tales como: *Reflexões Sobre o Socialismo*, Ed. Moderna y *A Revolução Russa*, Ed. Atual. También organicé la Colección “Pensamento e Ação” para la Editorial Cortez, con cinco clásicos de la política ya editados. Además de la participación en un sinnúmero de mesas de Qualificação⁴, Maestría y Doctorado, *Livre-Docência*, Adjunto e Titular, de candidatos por todo el Brasil. Ahora estoy trabajando con maquiavelistas chinos e hindúes, con Han Fei-Tsu e Kautylya, preparando una edición crítica de sus obras.

Además de las innumerables tesis orientadas, muchas de las cuales han sido editadas como libros, me parece importante resaltar una influencia que tuve al respecto del *cambio de paradigmas* en la enseñanza de administración en la FGV y en la Facultad de Educación (FE) de la UNICAMP. Según mi ex alumno Valdomiro Pecht, actual profesor de la FGV, en su tesis de Maestría muestra cómo la diferencia de enfoque de la teoría administrativa en la Facultad de Economía y Administración (FEA) de la USP y de la FGV se debía a la influencia ejercida por mi artículo “A Teoría da Administração é Uma Ideologia?”. En este artículo, la burocracia es vista como una estructura atravesada por relaciones internas de *status*, en la relación de poder, en cuanto que en la FEA de la USP la burocracia era estudiada como estructura funcional que se amplía con la ampliación de la organización.

En el caso de la FE de UNICAMP, las declaraciones informales de colegas míos que dan cursos en el grado, que fueron mis orientandos en sus tesis de maestría y actualmente los oriento a nivel de doctorado, me enseñaron que, con la introducción de autores como Michel Foucault, Trotsky, V. Thompson, James Burham, Lapassade, la teoría de la administración escolar pasó a ser vista en los cursos de grado como un discurso de poder que expresa relaciones de fuerza en las organizaciones. Infelizmente, por carencia de tiempo, no me fue posible leer la tesis de Pecht, o darle forma a afirmaciones infor-

males de mis colegas de la UNICAMP, que dan cursos en los estudios de grado de Administración Escolar, para probar documentalmente lo que ahí escribo. Sin embargo, la tesis de Pecht está en la Escuela de Comunicaciones y artes (ECA) de la USP y mis colegas del área están presentes en la Facultad, como posibles interlocutores en el asunto tratado.

Concluyendo, pienso que un profesor que consigue el cambio de un paradigma en un área y hace fecundar una obra como la de Fernando Prestes Motta, José Henrique Faria, en Teoría Administrativa y la de Fernando Coutinho Garcia, de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) consiguió su objetivo. Porque, según los clásicos chinos, influenciar es tener poder.

En suma, los aspectos positivos de esta trayectoria sólo fueron posibles de darse gracias al apoyo inmenso de mi compañera Beatriz.

Resumen

Traducción autorizada por la Revista *Proposicoes* de la Facultad de Educación de la UNICAMP. Dicho trabajo se refiere al Memorial de Mauricio Tragtenberg, en ocasión de rendir concurso de Profesor Titular en esta Universidad. Dicho memorial es un relato de su vida personal, política y profesional que transcurre durante el siglo XX en Brasil.

Palabras clave: Memorias; Recuerdos; Brasil; Militancia; Profesión.

Abstract

Authorized translation by Pro-Posições Journal of the Faculty of Education, UNICAMP. This work refers to the Memorial of Mauricio Tragtenberg on the occasion of academic assessment for the position of tenured Professor at this University. The memorial is an account of his personal life, political life and professional life during the twentieth century in Brazil.

Keywords: Memories, Brazil; Militancy; Profession.

Notas

^{1.} Agradecemos a la Revista *Pró-Posições* de la Facultad de Educación de la UNICAMP y a la Dra. Agueda B. Bittencourt por autorizar la traducción a lengua española y publicar la Memoria de Mauricio Tragtenberg.

^{2.} Vide PRADO, Antônio Arnoni (org.). *Libertários no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.

^{3.} Nombre de dos movimientos políticos de Río Grande del Sur.

^{4.} Se designa como *Qualificação* a la exposición y discusión del proyecto de tesis ante una mesa examinadora constituida por investigadores especialistas en el área, la que se realiza con anterioridad a la defensa de la Tesis.

Sociólogo de campo: profesión y vocación

*Jean-Pierre Faguer**

*Traducción: Matilde Balduzzi***

El socioanálisis, en Pierre Bourdieu, es inseparable del trabajo de investigación sobre el mundo social¹, dicho de otra manera, el conocimiento del objeto estudiado es inseparable de los intereses (afectivos, intelectuales o sociales) con los que el sociólogo inviste su investigación y que son, muy a menudo, las propiedades más ocultas del objeto: la “jerarquía” social de los temas de investigación (“vulgares” o socialmente gratificantes) y de las técnicas de objetivación (entrevistas grabadas o filmadas, cuestionarios, análisis estadísticos, etc.), las formas de escritura (científicas, literarias, etc.) y los modos de cooperación entre investigadores (rigidez de la división del trabajo o polivalencia de las tareas).

El acento puesto sobre el socioanálisis adquiere sentido en una perspectiva histórica: la historia del “equipo Bourdieu” como “intelectual colectivo” (cuyo núcleo está constituido, desde el inicio de los años 1960, por el Centre de Sociologie Européenne y, a partir de 1975, en torno de la revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*) tiene como contexto un momento muy particular de la historia de las ciencias sociales: el del renacimiento, en Francia, de la sociología como disciplina

* Miembro del Centre de Sociologie Européenne, París, Francia.
E-mail: faguer@msh-paris.fr

** Lic. en Psicología. Magíster en Educación con mención en Psicología Educacional. Docente del Departamento de Psicología e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
e-mail: mabal@fch.unicen.edu.ar

universitaria en el marco de la creación de un conjunto de profesiones vinculadas a las transformaciones del mundo económico y de los vínculos del Estado con la universidad. La planificación de las ciencias sociales –fórmula movilizadora de la investigación en el comienzo del Gaullismo– fue generadora de nuevas profesiones vinculadas al Estado y a las nuevas formas de gestión del mundo económico: psicólogos², encargados de estudios, especialistas en sondeos, estadísticos, trabajadores sociales, educadores y animadores culturales. En síntesis, un conjunto de profesiones que reagrupan a los “expertos” de aquello que se llamaba, en los años 1960, los “problemas sociales”. Este contexto particular explica, en lo esencial, que los investigadores que pertenecen a esta generación “pionera” de la invención de la sociología empírica tuvieran perfiles intelectuales muy heterogéneos y que hayan sido tentados a identificarse con modelos de “autodidactas” del mundo social tan opuestos como los modelos que estaban en boga en el mundo militante y en el mundo artístico o literario³; en los dos casos, debían romper con el modelo académico del filósofo (de preferencia normalista) representado en la época por Sartre⁴. Este trabajo de desinversión del modelo del “intelectual puro”⁵ (aunque políticamente “comprometido”), requisito de un trabajo de reconversión de las aptitudes escolares valorizadas por los centros de excelencia del sistema universitario, implicaba un “trabajo sobre el habitus” que facilitaba las trayectorias sociales relativamente desviadas (o marcadas por rupturas biográficas familiares o escolares en relación con los cánones del modelo de la meritocracia escolar⁶ de los años 1880-1960).

Desde este punto de vista, la sociología francesa tenía puntos en común con “los mundos del arte” descritos por H. S. Becker⁷ (2006); con apenas una diferencia, la división del trabajo se estimaba, en sociología, más sutil, como puede observarse en esta descripción de las “maneras de hacer” y del “espíritu” de la investigación durante los primeros años de la Revista *Actes de la Recherche*, donde cada uno debía dar prueba de polivalencia: “Se hacía todo a mano. Era antes de las computadoras de escritorio cuya irrupción en nuestro entorno, durante la primera mitad de la década de 1980, iba a cambiar, para bien o para

mal, las condiciones de nuestro trabajo e incluso, es preciso decirlo, nuestras vidas, que se volverían entonces más autónomas y más veloces, también más competitivas y más solitarias, quebrando el trabajo de equipo, con sus discusiones y sus momentos de franca diversión, se nos dejaba creer, por un momento, que uno lo podía hacer todo por sí mismo, que ya no eran necesarios los otros, que cada uno, a solas, era el equipo, que cada uno era muy poderoso. (...) Por lo tanto, máquinas de escribir, una fotocopidora, papel, tijeras, goma de pegar, y eso era todo. (...) Era indisociablemente un trabajo de redacción, de puesta en forma y de puesta en página: de composición. El material de base necesario para fabricar cada artículo era heterogéneo: texto principal, textos anexos, documentos, fotografías, dibujos, etc. Este trabajo de composición se hacía colectivamente, en el transcurso de largas sesiones de trabajo, a menudo de noche” (Boltanski, 2008).

Sería inexacto, como se ve, para los investigadores de mi generación, reducir únicamente a obligaciones institucionales las características principales del “saber hacer” sociológico. Es preciso buscar, contra el enfoque de las propiedades de un *habitus* colectivo, la razón de ser principal de los límites y de las “elecciones” científicas y profesionales de nuestras trayectorias de investigadores. Al menos hasta fines de los años 60, la sociología se caracterizaba, en efecto, por un débil grado de institucionalización⁸, lo que puede explicar a la vez la poca homogeneidad en las formaciones de los investigadores, la diversidad de sus trayectorias así como la gran heterogeneidad de las “producciones científicas”. Son numerosos los sociólogos que entraron en la profesión antes de los años 70, que se describieron como autodidactas⁹. En Francia, la sociología empírica no tenía existencia institucional verdadera si se entiende por eso la existencia de un verdadero curso de formación, modelos a imitar dejados por las generaciones precedentes¹⁰ y, finalmente, salidas profesionales cuyos criterios de reclutamiento y de éxito se apoyan precisamente sobre una deontología profesional específica¹¹.

Desde este punto de vista, el marco en el cual las investigaciones presentadas aquí toman sentido podrían inscribirse en una “gramática de las faltas”¹² para retomar la expresión de un lingüista que pensaba que

el buen uso de la lengua no se reduce a la observación de las reglas: se trata en efecto, menos de describir normas constituidas en “recetas” que prácticas que fijan “obligaciones”, “usos posibles”, “problemas a resolver”, “posibilidades estilísticas o temáticas”, y finalmente, “potencialidades a superar”¹³. Sería necesario analizar, en particular, el vínculo entre su propia trayectoria social y la “elección” de objetos de investigación –lo que se puede llamar la dimensión “moral” del trabajo científico¹⁴–; es decir, el conjunto de escrúpulos, formas de vigilancia, atención, pero también formas de sobreinvestidura del “superyo” científico que contribuye a hacer difícil el trabajo de objetivación del mundo social¹⁵. Sería necesario, en principio, reflexionar sobre la “elección” de métodos, el tipo particular de “placer”, de “satisfacción” que cada uno de ellos procura en relación con “lo que se sabe hacer”; es decir, muy frecuentemente en función de una aptitud de dominar un cierto tipo de problemas, aptitud que es el producto de una trayectoria específica de acumulación de un tipo particular de capital intelectual: “el historiador, escribe Everett C. Hughes, ama meter mano en un manuscrito que nadie ha visto antes que él. Necesita sentarse en un rincón aislado y polvoriento entre los archivos para retranscribir ciertos pasajes a mano. Estos son los manuscritos que le interesan, y se enorgullece de saber leer a la vez en las líneas y entre las líneas. El politólogo comparte este interés o esta inquietud en cierta medida, con el matiz de que él prefiere el documento secreto antes que cualquier otro. El psicólogo, más que todos aquellos que se consagran al estudio de los comportamientos sociales, toma como modelo al naturalista que procede a observaciones simplificadas en una situación controlada, es decir, en laboratorio. Los economistas y ciertos sociólogos prefieren recoger de primera mano sus datos bajo formas cuantitativas y a partir de grandes bases de datos. Les gusta manipular tales datos para crear situaciones en que el azar intervenga al máximo, y descubrir luego lo que se descarta¹⁶”.

Trayectoria colectiva

En la lectura de ciertos textos publicados por los colaboradores más próximos de Bourdieu (cf. Bibliografía, sección 2), los sociólogos

debutantes de comienzos de los años 60, pueden dar a los debutantes de hoy el sentimiento de pertenecer a una generación que ha tenido suerte desde el punto de vista de las condiciones de la competencia científica (de donde resulta una sobreinvertidura del rol del trabajo sociológico compatible con una visión desinvertida del estatuto de intelectual¹⁷). Esta suerte ha sido de dos órdenes: por una parte el estado del mercado de las ciencias sociales, al menos hasta 1968, permitió a un cierto número de investigadores que entraron precozmente en la profesión a la edad en que la norma, en particular entre los viejos *khâgneux*^a, era preparar la admisión, familiarizarse temprano con las obligaciones del medio, con sus desafíos, y convertirse, lo cual no era la norma, en investigadores de tiempo completo. Por otra parte, ingresando en las instituciones de investigación recientemente creadas en los márgenes de la universidad, los estudiantes que habían interiorizado, durante sus años de formación, el aprendizaje de la sociología como el aprendizaje de un oficio (con las exigencias de una disciplina a la vez ética y profesional)¹⁸, podían beneficiarse de una distancia al menos relativa con la jerarquía de los objetos científicos propia de un medio universitario, sin renunciar por eso a “importar” las “ambiciones intelectuales” en el abordaje de problemáticas consideradas como menos legítimas (los “jóvenes”, la “tercera edad”, el desempleo, etc.). Dicho de otro modo, les era posible disponer de un espacio de libertad que hiciera posible la búsqueda de temas de investigación a largo plazo, de modo que la competencia, a igual capital escolar, podía parecer menor.

El estado de la sociología empírica era en esa época, como se ve, sensiblemente homóloga a la de toda práctica científica en sus comienzos. Los estudiantes de sociología disponían, por ejemplo, de análisis de las condiciones de éxito de una reconversión científica que podía servir precisamente como modelo a los sociólogos debutantes. En un artículo publicado en 1966 en la *American Sociological Review*, consagrado a los comienzos de la psicología experimental, Joseph Ben-David y Randall Collins no se conformaban con recordar que las condiciones de invención de una nueva práctica científica implica “transferencias” de investigadores surgidos de un campo que ocupa una posición más

legítima en la jerarquía de las disciplinas y dotados, por lo tanto, de un capital científico más alto, hacia un mercado científico en vías de constitución sobre el cual la competencia es menos intensa y sobre el que aportan los instrumentos de trabajo científico más legítimos (es el caso de la reconversión de fisiólogos hacia la psicología); ellos recordaban también, y es quizás la condición más importante, que hacía falta que un “nuevo rol fuese creado”, dicho de otra manera, que un modelo de vida “científica”, un estilo de trabajo, e instancias de reconocimiento, pudieran tomar forma y convertir este nuevo mercado en atractivo y relativamente estable desde el punto de vista de las carreras posibles. La investigación debe ser concebida en toda la acepción del término profesión, es decir a la vez como una vocación, un medio para vivir de su actividad profesional y, finalmente, una instancia de reconocimiento que da sentido a una vida¹⁹. Desde este punto de vista, el mercado de trabajo “de los problemas sociales” podía facilitar a la vez la aceleración de una trayectoria de investigación, en promedio más rápida que en el mundo universitario, y la interiorización de los límites de un trabajo intelectual favorable a la acumulación científica en un campo de la investigación todavía poco institucionalizado. Ofrecía también la oportunidad, quizás única, de una toma de distancia tanto con el modelo del “intelectual puro” representado por la filosofía universitaria como con el modelo del “positivismo del resentimiento”²⁰ en el que corrían el riesgo de quedar atados a los científicos que ocupaban las posiciones dominantes.

Del autoanálisis al análisis de la violencia social

Para cada uno de nosotros,²¹ era evidente que el autoanálisis era inseparable de nuestra relación personal con el mundo social: le daba sentido a un conjunto de trabajos cuya lógica de producción escapaba, en parte, a la libertad del investigador. Por ejemplo, la bibliografía personal adjunta a este texto permite atenuar el riesgo de una visión unitaria, completamente convergente, pero construida “fuera de tiempo”, de un proyecto científico que estaba lejos de ser “lineal”.

Los diferentes “talleres”^b presentados aquí estuvieron abiertos simultáneamente, nutriéndose mutuamente de sus aportes respectivos. Este método de trabajo se apoya sobre un análisis de las condiciones de ejercicio del oficio de sociólogo dando una importancia esencial a las relaciones que todo sociólogo mantiene con una demanda institucional que amenaza con hacerle olvidar la dimensión histórica de los “problemas sociales” que estas instituciones tienen por función estudiar. Una de las principales dificultades que he encontrado está vinculada al hecho de haber debido trabajar sobre temas y con las herramientas heredadas de una situación histórica anterior a la que yo me dirigía a observar. Contratado como debutante, es decir desprovisto de toda experiencia profesional, para realizar encuestas de inserción en la vida activa, fui llevado progresivamente a observar la transformación del mundo del trabajo marcado por la diversificación de formas de empleo precarias movilizándolo una experiencia de “empleos estudiantes” común a un número de viejos militantes e intelectuales de la generación del 68. Estas encuestas que tenían por función “medir” el grado de ajuste de las formaciones a los empleos, si perdían su razón de ser, me daban la oportunidad de estudiar los factores de selección social que implicaba el acceso al salario calificado: de esta manera, fui conducido a interesarme en los efectos de la interiorización de la crisis sobre la transformación de las formas de contrato, a describir la diversificación de las formas de desclasamiento así como sus efectos en la transformación de los lazos familiares y los vínculos entre las generaciones (*Bilan des travaux sur les jeunes et l'emploi*, 1977, reedición con un prefacio inédito, 1997).

Estos estudios realizados durante “los años de crisis” (analizados aquí sistemáticamente como indicios de una crisis del modo de reproducción social) muestran cómo la transformación de las formas de reclutamiento, perceptible en la escala de una generación, contribuyó al desclasamiento de fracciones enteras de la pequeña burguesía y de las clases populares que se habían beneficiado, no obstante, de una promoción aparente por la expansión escolar. Es el caso particular de las grandes empresas que excluyen cada vez con

mayor frecuencia los candidatos con menos diplomas, arrojándolos en el mercado de la precariedad, dicho de otro modo, fuera del trabajo formal. Se crea así un mercado de trabajo acumulando incertidumbre económica y exigencias morales, un mercado que tiende a aproximar los empleos más humildes del mundo de los servicios, al mundo del trabajo social. Los empleos familiares (entre los cuales el más emblemático es el trabajo doméstico) son quizás el caso-límite de un mercado de trabajo que ejerce a la vez presiones económicas y dominación cultural redoblando los efectos del fracaso escolar. Estos empleos que están a medio camino entre los trabajos domésticos (criados) y los empleos de trabajo social o médico (asistente social, enfermera) no se benefician, sin embargo, ni de una verdadera estabilidad económica garantizada, como sucede con los empleos domésticos, por un trabajo de movilización colectiva (organizaciones profesionales, sindicatos, convenciones colectivas, etc.), ni del reconocimiento de una verdadera calificación moral que implicaría, en la relación de trabajo, esa “cortesía sin servilismo” con la cual Goffman definió, en *Asiles*, la relación de las profesiones liberales con sus clientes. Es el caso de los empleos sin calificación reconocida, casi siempre de mujeres, que deben trabajar “con los otros”; esta exposición a un control constante de los empleadores las mantienen sujetas a la imprevisibilidad de su humor.²²

La vida “fuera del trabajo” tiende así, poco a poco, a definir la vida profesional. Los criterios de reclutamiento ligados a la persona (edad, sexo, estado civil, origen étnico o social, para no tomar más que los principales) contribuyen a la segmentación de los mercados de trabajo más dominados. El aumento del desempleo tiende a producir una diversificación de empleos precarios (jóvenes, estudiantes, mujeres, inmigrantes, etc.) que pone cada vez más directamente en competencia estas diferentes categorías de mano de obra a partir de criterios de selección vinculados a las características sociales y biográficas de la persona. Pero, más aún, la crisis del modo de reproducción social, multiplicando el número de desclasados, establece una jerarquía de estos mercados, que orienta las categorías de demandantes

de empleo arrojados por el desempleo hacia formas de actividad profesional inciertas desde el punto de vista de las tareas, de los criterios de calificación y, sobre todo, de la estabilidad del empleo, en síntesis, fuera del mundo del asalariado, con lo que representa el estatuto de asalariado en términos de posibilidades de defensa colectiva y de control del porvenir. Se multiplican así los mercados de la precariedad “de por vida” cuyos criterios de reclutamiento son precisamente los “negativos” de la selectividad del mercado de trabajo calificado, garantizado por los diplomas. Se pasa así insensiblemente de los empleos estables a los empleos temporales, a las “pasantías”, a las “capacitaciones”, al trabajo en negro y a los empleos “asistidos” como los empleos familiares. A la dominación económica directa se agregan, en este caso, los efectos de la dominación cultural. La abnegación y la docilidad exigidas a aquellos que no tienen otra cosa que ofrecer como garantía profesional, arroja a los más desposeídos culturalmente a los mercados de trabajo de la dominación directa, personal, de los pequeños patrones de sectores en decadencia, o más frecuentemente para las mujeres, sobre el mercado de los empleos de servicio próximos a las familias (ayuda doméstica, cuidado de niños, atención de ancianos, etc.) como es el caso de todas las formas de empleo de “proximidad” o “de ayuda a la persona”.

Pero la expansión escolar ha logrado producir otros efectos, más indirectos, sobre la vida profesional: a medida que el mercado de la “precariedad” tendía a unificarse, el modelo del “estudiante” se volvía poco a poco el modelo “positivo” de todas las formas de precariedad, con su estilo de vida de “clase media”, una relación “distendida” respecto al futuro (“para ellos no es más que un juego”), la aceptación de la polivalencia y de la flexibilidad (*L'embauche des jeunes en période de chômage*, 1983). Más aún, el estilo de vida del “eterno estudiante” penetra hasta el corazón del asalariado más calificado como he podido observarlo, con Gabrielle Balazs, en las empresas de alta tecnología con la implementación de técnicas de “gestión participativa” que instituyen formas de evaluación permanente de las competencias (*Une nouvelle forme de management, l'évaluation*, 1996).

Otro conjunto de trabajos me condujo a comparar las formas de desclasamiento de los años sesenta con las que tenía a la vista, treinta años más tarde, y a percibir a los estudiantes desclasados de la generación del 68 como los “precursores” de un modelo que se generaliza actualmente. Con la crisis, las dos versiones de la precariedad tienden a no formar más que un único mercado de trabajo cuyo principio estructurante implica, tanto para las cajeras de supermercado como para los debutantes del trabajo intelectual, abnegación e incertidumbre respecto al futuro. Fui conducido así, a pasar de la sociología del trabajo a la sociología de las generaciones, y a extraer las consecuencias de un desclasamiento del campo de los estudios literarios poco a poco dominado por el campo económico, sobre la biografía profesional y familiar de los bachilleres “de primera generación” (*Khâgneux pour la vie, une histoire des années soixante*, 1995).

Al mismo tiempo busqué construir lo que podría llamarse un mercado escolar de la asistencia a las familias en decadencia que sujeta estrechamente las familias al control por la escuela de las condiciones de su reproducción. Este análisis del poder de delegación familiar a los representantes de las instituciones escolares me llevó desde la observación de las escuelas de empresa, forma de aprendizaje a escala de una escuela y por consiguiente generalizador de las condiciones de aprendizaje doméstico a escala de una gran empresa, es decir, dando acceso a un mercado de trabajo más vasto, más “técnico” y más diversificado que el artesanado (*A l'école de l'entreprise, bac d'entreprise et transformation de l'esprit maison*, 1987), hasta el estudio de colegios religiosos prestigiosos que preparan sus alumnos para las carreras de ejecutivos dirigentes del ámbito privado (*Les effets d'une éducation totale, un collège jésuite 1960*, 1991). Estas monografías dejaban ver los principios de una unificación de los mercados escolar, matrimonial y profesional por la inculcación, en una misma institución, de un *habitus* colectivo “familiarista” mezclando aprendizajes escolares o profesionales y encuadre moral.

La interrelación de estos “objetos parciales” me ha llevado a considerar como objeto unificador la emergencia de un mercado de traba-

jo nacido de las transformaciones históricas de las formas de vida familiar y a analizar los efectos sobre la transformación del mundo de los servicios. La crisis del modo de reproducción social producida por la expansión escolar, transformando la familia tradicional (que pierde el control sobre las herramientas de su propia reproducción tales como la “elección” de una escuela o de orientaciones escolares, el aprendizaje de un oficio o el control de las alianzas matrimoniales), ha transformado las formas de encuadre moral de las familias y de la asistencia a los desclasados a medida que desaparecían las formas de solidaridad de la familia extensa. En particular, para las mujeres, se ha podido observar, en el espacio de una generación, el aumento de las tensiones entre carrera profesional y vida familiar, la vida profesional con tendencia a hacer irrupción en la vida privada (“Epouse et collaboratrice” en: *La Misère du Monde*, 1993).

La declinación del “familiarismo” (vinculada, en parte, a la declinación del campo religioso) ha contribuido a la emergencia de profesionales de “acompañamiento” de los accidentes de la reproducción familiar (fracaso escolar, desempleo, adultos sin recursos o sin domicilio fijo, divorcio, accidentes profesionales o prolongada enfermedad, etc.) surgidos del campo de los oficios de la salud o del trabajo social tales como médicos (escolares, de familia, especialistas en pediatría), fonoaudiólogos, psicólogos de niños, psiquiatras, psicoanalistas, consejeros matrimoniales, educadores, formadores (para solicitantes de empleo), asistentes sociales, jueces (para niños, cuestiones de pareja), etc.

El trabajo de “reparación” de accidentes biográficos producidos por todas las formas de desclasamiento constituye, es evidente, un mercado a la vez económico (los “nuevos” servicios), social (los empleos familiares con vocación moral, desde los acompañantes a las ayudas domésticas, los agentes más dominados del trabajo social) y político (en tanto que clientela “electiva” del encuadre moral cuando la acción política entra en competencia con el mundo religioso, como lo recuerda Max Weber: prédica, sanación de almas, obras de beneficencia)²³.

Dicho de otro modo, la crisis de la familia tradicional “nutre” un mercado de trabajo cuyos límites superan sensiblemente el del merca-

do del trabajo asalariado. Es un mundo “frontera” que une estrechamente clases populares y pequeña burguesía en decadencia, agentes del Estado consagrados al encuadre moral de las familias y agentes del mercado de “servicios” adaptados a las demandas de las familias, trabajadores remunerados y voluntarios de toda clase: militantes políticos, comunitarios o religiosos, que toman poco a poco el relevo de los círculos de amistad y de clientelismo familiar unidos sobre la base de lazos de parentesco.

Las huellas del trabajo

En su entrevista con Yvette Delsaut, Bourdieu subraya que uno de los denominadores comunes del trabajo del “equipo Bourdieu”, era privilegiar los avatares de la investigación a expensas de la “conclusión”, y más generalmente, del “libro total”, modelo del intelectual puro que alienta la competencia universitaria: “de hecho, la lógica del “embrollón”^c, es la de evitar el efecto de cierre que pueden producir ciertos textos muy trabajados. El trabajo hace desaparecer las huellas del trabajo, en beneficio de lo definitivo, de la conclusión (los restauradores han sacrificado a menudo sus más bellos bocetos al gusto profesoral del acabado...)”.

Los modelos de colaboración y de aprendizaje colectivo recibidos de la historia de los movimientos artísticos en ruptura con la pintura académica (pienso en particular en los Impresionistas y, a escala más amplia, en la historia de la fotografía como técnica “auxiliar” de la pintura) han sido para muchos de nosotros esquemas formales, estéticos y relacionales reconvertibles en las “rutinas” del oficio de sociólogo para luchar contra la emergencia de un sociologismo político o académico. El ejemplo más típico: el intento, por parte de los sociólogos de institución, de “desviar” las formas académicas de trabajo, como los informes solicitados por las administraciones o las síntesis de encuestas, para darles a la vez una función polémica y reflexiva; la bibliografía evocada más arriba, al comienzo un pedido, ha sido, para Gabrielle Balazs y para mí, la

ocasión de un análisis crítico de nuestras propias investigaciones en este dominio que tienen por función “hacer ver” el trabajo del sociólogo en su práctica cotidiana.

Las críticas que nosotros formulábamos a propósito del trabajo de otros, las dirigíamos de hecho, también a nosotros mismos. Nuestros análisis se apoyaban, en lo esencial, sobre el desfasaje que no podíamos dejar de constatar entre nuestras observaciones de campo y el tipo de “resultados” publicados en las encuestas producidas por las instituciones de encuadre (moral y escolar) de la juventud.

Asimismo, la encuesta que habíamos realizado en 1971, en aquel entonces investigadores debutantes, sobre las prácticas de reclutamiento de pequeños patronos parisinos empleadores de jóvenes sin calificación²⁴, un ambiente percibido en la época como particularmente “arcaico” y destinado a una pronta desaparición, describía formas de dominación, en definitiva, próximas a las que podemos observar hoy en los universos profesionales que se han beneficiado de los progresos técnicos más espectaculares, en particular en el mundo de la informática (*Une génération d'autodidactes*, 2000) o en los universos culturales (pienso en los museos, en el mundo de la edición o de la prensa, etc.) utilizadores hoy de un mercado ilimitado de intelectuales precarios (*Le 'relationnel' comme pratique et comme croyance*, 2006). Este primer contacto con el “trabajo de campo” nos había dado la oportunidad, quizás única en el marco de una encuesta institucional, de observar un mercado de trabajo que ligaba íntimamente los puestos a las características no solamente económicas, sino también biográficas de los empleadores (pequeños patronos en decadencia, violentamente opuestos al mundo estudiantil y a los valores de la Escuela). Los criterios de contratación así como la observación de los lugares de trabajo mostraban que los empleos propuestos a los jóvenes sin calificación no correspondían a tareas técnicas precisas. Esos empleos eran en su conjunto polivalentes e intercambiables. Se resumían en el saber-hacer que se espera comúnmente de un mandadero o de un empleado de mantenimiento^d para los muchachos, o de una vendedora para las chicas. El denominador común de las exigencias

de estos empleadores, a menudo gente mayor que trabajaba en las ramas en decadencia (indumentaria, textil, pequeños oficios del artesanado, etc.), correspondía a la idea estereotipada de las cualidades atribuidas a la juventud: docilidad, agilidad (facilitando la polivalencia de tareas), inestabilidad relativa ajustada a la precariedad de los puestos, que no ofrecen ni una formación real ni un futuro profesional. Lo que se manifestaba implícitamente a través de estas tareas de límites borrosos (contestar el teléfono y hacer paquetes, un poco de venta y barrer, hacer mandados y dar una mano al patrón, etc.) mezclando estrechamente evaluación “técnica” (saber leer una factura, escribir un presupuesto, etc.), moral (serio, educado, amable con los clientes, servicial, etc.) y físico o étnico²⁵, es la expresión de un vínculo de adaptabilidad a la relación con el patrón y al medio de trabajo más que un ajuste de las competencias a una definición precisa de las tareas.

La relación con el empleador, con los compañeros de trabajo, con la clientela y con el “lugar” de trabajo (el barrio, el taller o la tienda, etc.), la aptitud, en particular, de “adaptarse” al ambiente, de hacer lo necesario para no ser echado –no solamente por el patrón sino también por su familia, los compañeros de trabajo y los clientes–, era la primera condición del contrato. Se trataba de una relación de “servicio” que vincula este tipo de empleos con interacciones próximas a las de la familia y la domesticidad, y que se explica por la existencia de un mercado de trabajo en el cual la separación entre el marco de la vida privada del patrón (y los suyos) y el marco del trabajo nunca se efectúa totalmente; se necesita, entre patrón y empleado, la existencia de una relación no sólo de confianza sino sobre todo de complementariedad, incluso de complicidad. Este caso límite de todo mercado de trabajo tenía el mérito de subrayar la existencia de un modo de dominación que está en el principio de la segmentación a una escala más amplia, y bajo formas más eufemísticas, de los mercados de trabajo de los diplomados.

La biografía como criterio de reclutamiento (las “cualidades privadas”, “la situación personal o conyugal”, las “experiencias profesio-

nales”, etc.) y lo que ella “anuncia” de la dimensión “relacional” de los perfiles laborales, incluso de los más técnicos, aparece como uno de los criterios más determinantes de la segmentación de los mercados de trabajo más allá de los límites de estos mercados, percibidos por muchos economistas como mercados “residuales” de un estado anterior del modo de producción. Sin embargo, las relaciones de trabajo de este tipo son visibles hoy en el conjunto del mundo profesional e incluso entre los obreros, en las empresas industriales productoras de “nuevas tecnologías” como la informática, y en los diferentes mercados de empleos subalternos del trabajo intelectual.

La toma de conciencia de la transformación del mundo de la reproducción social, en efecto, era inseparable de la observación de la “degradación” del mercado. A medida que la contratación se volvía más selectiva, los empleadores se volvían más exigentes desde el punto de vista de las cualidades personales incluyendo a los puestos sin calificación. Consideraban no sólo la buena voluntad sino también las características biográficas de los candidatos: jóvenes, mujeres, inmigrantes o “allegados”, primos o vecinos, convirtiéndose en criterios de segmentación de los mercados del trabajo precario. La confrontación con el mercado de trabajo de los pequeños patronos empleadores de mano de obra joven, la menos calificada, nos motivó a vincular el estudio del mercado de trabajo con la transformación del modo de la reproducción social, particularmente con las formas de familias menos preparadas por la escuela en el trabajo de reconversión de su trayectoria. El desclasamiento de los jóvenes graduados, que se acompañaba de la decadencia de la pequeña burguesía, subrayaba el interés de estudiar conjuntamente las estrategias de reconversión de la pequeña burguesía en donde la posición se apoyaba sobre el capital económico y la proliferación de formas de empleo precarias. Dicho de otro modo, las transformaciones del modo de reproducción social con los “desórdenes” que podía aportar al funcionamiento del mercado de trabajo la resistencia de los desclasados a su propio desclasamiento.

Encuadre

El “estilo” de Bourdieu, un anudamiento de análisis y de micro-socioanálisis

1. Retorno reflexivo, en una nota, sobre el concepto de Campo literario

“Yo había hecho una primera presentación provisoria de los principios metodológicos de las investigaciones sobre los campos literario, artístico y filosófico que se iniciaron en el marco de un seminario ofrecido en la Escuela normal superior entre los años sesenta y ochenta, en tres artículos complementarios: “Champ intellectuel et projet créateur”, *Les Temps modernes* (246, 1966, p. 865-906), “Champ du pouvoir, champ intellectuel et habitus de classe”, *Scolie*, 1 (1971, p. 7-26), y “Le marché des biens symboliques”, *Année sociologique*, 22 (1971, p. 49-126). Debo decir a los usuarios eventuales de esos trabajos que el primero de esos textos me parece a la vez esencial y superado: avanza proposiciones centrales concernientes a la génesis y la estructura del campo, y ciertamente los desarrollos más recientes de mi trabajo, como todo lo que concierne a las parejas de oposición que funcionan como matrices de lugares comunes, de tópicos, se encuentran anunciados; pero contiene dos errores que el segundo artículo apunta a corregir: tiende a reducir las relaciones objetivas entre posiciones a las interacciones entre los agentes y omite situar el campo de la producción cultural en el campo del poder, dejando así escapar el principio real de algunas de sus propiedades. En cuanto al tercero, presenta, bajo una forma un poco abrupta, los principios que han servido de base a los trabajos presentados aquí y a todo un conjunto de investigaciones conducidas por otros: *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire, questions de méthode*, II, Editions du Seuil, 1991, chapitre 1 (p. 260).

2. Uso de los paréntesis por anticipación de una lectura “sociologista” de la noción de crisis (personal)

“El retorno a las realidades, verdadero retorno de rechazo social (que no tiene nada que ver con lo que se entiende comúnmente como “toma de conciencia”), y el desmoronamiento de las defensas opuestas por largo tiempo al descubrimiento de la verdad objetiva de la posi-

ción ocupada, pueden tomar la forma de una crisis cuya violencia es sin duda mucho más grande cuando fue postergada por largo tiempo (cf. la “crisis de la cuarentena”) y que puede encontrar en la crisis colectiva un detonador y una ocasión de expresarse, bajo una forma más o menos sublimada (como lo testimonian todos los casos de conversión ética o política asociados a la crisis de mayo). *Homo Academicus*, 1984, chapitre 5: “Le moment critique” (p. 219).

3. Uso de notas, incisos y subtítulos

“Me las he ingeniado para dejar las contribuciones teóricas más importantes en incisos o notas o para comprometer mis preocupaciones más abstractas en análisis hiper-empíricos de objetos socialmente secundarios, políticamente insignificantes e intelectualmente desdeñados”, *Esquisse pour une auto-analyse* (p. 132).

“Solamente el subtítulo da a veces una idea del desafío teórico de los libros. Semejante toma de partido por la discreción tiene que ver sin duda también con la visión doble, desdoblada (y contradictoria) que yo tengo de mi proyecto intelectual: a veces soporte e incluso un poco jinete (en la lógica: comprenda quien pueda) y ascético (la verdad se merece y *khalepa ta kala*, “las cosas bellas son difíciles”)...”, *Esquisse pour une auto-analyse* (p. 133).

Resumen

La sociología empírica, a comienzos de los años 1960 en Francia, no tenía una existencia institucional susceptible de estructurar un proyecto en común, si por esto se entiende la existencia de un verdadero curso de formación, modelos a imitar dejados por las generaciones precedentes y, finalmente, salidas profesionales cuyos criterios de reclutamiento y de éxito se apoyan precisamente sobre una deontología profesional específica. Este débil grado de institucionalización de la profesión de sociólogo puede explicar a la vez la poca homogeneidad en las formaciones de los investigadores, la diversidad de sus trayectorias así como la gran heterogeneidad de las “producciones científicas”. Este artículo, que se apoya en los testimonios de miembros del “equipo Bourdieu”, despeja tres modelos de reconversión hacia la sociología: filósofos reconvertidos en investigadores autodidactas en ciencias sociales, militantes políticos y, finalmente, profesores de disciplinas literarias que buscaban en el modelo “artista” los esquemas de una ruptura con una visión académica de las ciencias sociales: la noción de “intelectual colectivo” tiende a conciliar en un proyecto común de socioanálisis las contradicciones de estos modelos vocacionales diferentes.

Palabras clave: Socioanálisis, *habitus*, campo científico, disciplina emergente, reconversión, vocación.

Abstract

Empirical sociology, in the early 1960s, in France, had no institutional existence capable of structuring a common project, in terms of the existence of a real course of training, role models left by previous generations, and finally, career and recruitment criteria of success based precisely on a specific professional ethics. This slight degree of institutionalization of the profession of sociologist can explain both the lack of uniformity in the training of researchers, the diversity of their paths and the large heterogeneity of the «scientific productions.» This article, which is based on the testimonies of members of the «Bourdieu group», shows three models for conversion to sociology: self-taught philosopher-turned-social science researchers, political activists, and finally, teachers seeking literary disciplines in the model of artists with the aim of breaking the schemes of an academic view of social science: the notion of «collective intellectual «tends to reconcile in a joint project of socio-analysis of the contradictions of these different vocational models.

Keywords: Socioanalysis, *habitus*, scientific, emerging discipline, conversion, vocation.

Notas

¹ Leer a Bourdieu es estar atento a las múltiples formas de auto-análisis insertas en el texto, muy a menudo bajo la forma discreta de un inciso, de una nota o de un (más o menos) largo paréntesis, cf. Encuadre.

² Los dos héroes de la novela de Georges Pérec *Les Choses* (novela emblemática de la primera generación de estudiantes de la expansión escolar) forman una pareja de psicólogos que trabajan en un instituto de marketing. (Sobre la vida de Pérec, a la vez escritor y precursor del modelo del intelectual precario, se puede leer: David Bellos, 1994).

³ El Centro de estudios sociológicos, único laboratorio importante para el trabajo empírico antes de 1960, reunía a la vez normalistas y viejos militantes reconvertidos a la investigación sociológica (Heilbron, 1991).

⁴ Cf : El *postscriptum* de Bourdieu a *Homo academicus*, texto escrito 20 años después de la primera edición, puede ser leído como un autoanálisis de su trayectoria de intelectual becario, “milagro” de la meritocracia escolar.

⁵ Véase Jean-Pierre Faguer (1995).

⁶ Del mismo modo ha ocurrido, al parecer, con los principales sociólogos de la Escuela de Chicago. Para tomar dos ejemplos, con una generación de diferencia: Hughes, cuyo “recorrido corresponde a una de las trayectorias típicas seguidas por los sociólogos universitarios anteriores a 1914” era el “hijo de un pastor metodista perteneciente a una familia de granjeros que produjo numerosos pastores” (Chapoulie, 1997); Goffman, “judío, hijo de inmigrante, provinciano”, alumno de Hughes, (nació en 1922 en Manneville, en la Alberta) era al parecer, “el mal alumno brillante”. Su carrera de estudiante (que lo condujo de Canadá a Chicago) es la de una lenta reconversión hacia la sociología durante los años de la guerra: estudios de química, pase, en 1943, al National Firm Board, en Ottawa, que produjo filmes documentales y propaganda, inscripción en sociología en la universidad de Toronto a comienzos de 1945 (Winkin, 1988).

⁷ Becker (2006).

⁸ Es el tema principal que organiza los análisis de la transformación, después de 1968, del campo de la investigación sobre los jóvenes presentados en el *Bilan des travaux sur les jeunes et l'emploi*, 1977.

⁹ En una recopilación de recuerdos realizada gracias a la colaboración de Patrick Le Galès y Marco Oberti, Henri Mendras se explica cómo ha podido llegar al Centre d'Etudes Sociologique, desde su salida de Ciencias-Po, como colaborador de Friedmann. Pudo beneficiarse, en un lugar de investigación en donde la división del trabajo sociológico, particularmente entre las generaciones, era aún poco rígida, de contactos personales con Stoezel, Friedmann, Gurvitch y Aron, a los que presenta en el libro como los cuatro universitarios que más han marcado su formación. Gracias a Friedmann, obtiene una beca universitaria de un año en los Estados Unidos donde tiene la ocasión de encontrar muchos de los maestros de la Escuela de Chicago, la oportunidad de seguir sus seminarios, de participar en sus trabajos de campo. Lo esencial de su formación profesional, tanto desde un punto de vista técnico como del relativo al manejo de las relaciones profesionales, se realizó “aceleradamente” durante ese

año pasado en el extranjero: “alrededor de los años 50 y 60, es evidente, nuestro ambiente se organizaba en instituciones nuevas que nosotros inventábamos, a nuestra medida y para responder a nuestras necesidades. Siendo todos autodidactas, habíamos seguido nuestro aprendizaje hasta una edad avanzada por una sana emulación: formábamos una especie de escuela mutual” (Mendras, 1995).

¹⁰ El film *Chronique d'un été* realizado en común por Jean Rouch e Edgar Morin durante los años 1959-1960 es a este respecto una producción típica de los deseos “híbridos” de los sociólogos de esta generación de realizar un “objeto social total” –la fórmula está en la introducción de Lévi-Strauss a *Sociologie et Anthropologie* publicado en esta época– a partir de un conjunto de cuestiones típicas de autodidactas (¿ustedes son felices?). Sobre las condiciones de producción de este filme y las tensiones que los acompañaron hasta el fin del montaje, se pueden leer los testimonios divergentes de Jean Rouch y Edgar Morin en: Jean Rouch, Edgar Morin, *Chronique d'un été*, Inter Spectacles, hiver 61-62, Domaine Cinéma 1.

¹¹ Para una historia de las diferentes etapas de la constitución, en Francia, de una sociología empírica como disciplina autónoma, con la creación de sus propias instancias de evaluación y legitimación: Pollak (1976).

¹² Frei (1971).

¹³ Pierre Bourdieu retoma la noción de gramática para tratar de volver inteligible aquello que puede ser “el espacio de los posibles” de la producción literaria: “verdadera ars obligatoria, como diría la escolástica, define a la manera de la gramática, el espacio que es posible, concebible, en los límites de un cierto campo, que constituye cada uno ‘elecciones’ operadas (...) como una opción gramaticalmente conforme (por oposición a las elecciones que hacen decir de su autor ‘que ellas hacen no importa qué’); pero es también un ars inventandi que permite inventar una diversidad de soluciones aceptables en los límites de la gramaticalidad”. Cf. *Les règles de l'art*, p. 328.

¹⁴ Por ejemplo, la manera en que Leo Spitzer describe el estilo de Proust, su inquietud por mostrar que lo implícito del estilo, la “tensión” está del lado de las cualidades morales, aquellas que señalan la fuerza de la atención acordada al mundo y en las cuales se puede revelar la marca o al menos la tendencia a un cierto desdoblamiento de sí: “este arte del período superior, Proust lo ubica a mi entender en su facultad de ver simultáneamente las cosas más diversas. Se necesita un extraordinario dominio sobre las cosas para lograr una narración tan compleja, clasificar los hechos en su dependencia respectiva, poner en su justo lugar los trazos principales y accesorios: una frase central, de estructura muy clara (...), una multitud de afluentes (...); el “río” en sí mismo se divide a veces en dos brazos (Spitzer, 1970).

¹⁵ Pensamos aquí en el análisis presentado por Didier Anzieu sobre las condiciones sociales que condujeron a Freud a “la invención” del psicoanálisis (Anzieu, 1975). Nos apoyamos aquí, en particular, sobre los análisis presentados en el capítulo primero que evocan los obstáculos sociales que habrían desviado a Freud de la carrera universitaria como tantas condiciones favorables desde el punto de vista de la elaboración de técnicas e hipótesis de trabajo

que implementó en un marco profesional menos sujeto a las presiones y a las (auto)censuras del mundo universitario.

¹⁶. Ver Hughes (1996).

¹⁷. Luc Boltanski, *Rendre la réalité inacceptable*. A propósito de la producción de la ideología dominante, op. cit.

¹⁸. Sobre los obstáculos que presentaba la formación filosófica a la adhesión a la sociología, en particular a la sociología empírica, percibida, a menudo, como “vocación negativa”, cf. P. Bourdieu, *Postscriptum à Homo academicus*, 2002.

¹⁹. Ver Ben-David, Joseph y Collins, Randall (1966). En francés: Ben-David, Joseph y Collins, Randall (1997).

²⁰. Ver Bourdieu (1995).

²¹. Evoco aquí únicamente los trazos de mi trayectoria social que son comunes al conjunto de sociólogos de mi generación para comprender mejor lo que esta trayectoria podría tener de empresa colectiva de acumulación orientada a realizar el ideal de un “intelectual colectivo”. Este análisis personal se vuelve en mi caso un análisis “impersonal”. En efecto, un autoanálisis completo y sistemático implicaría tomar en cuenta variados tipos de factores entre los que me contento aquí con desarrollar únicamente el factor principal:

1) Las resistencias de las instituciones “productoras de encuestas”, en mi caso, los centros de investigación de los que he sido miembro, sus relaciones con el poder político y, más sutilmente, con el poder académico, las formas de colaboración, pero también de competencia (fuentes de conflictos) entre investigadores, disciplinas, etc.

2) Las resistencias del campo de recepción de la sociología (el “público” especialista pero también, más ampliamente, los ideólogos productores de representaciones legítimas de la vida moral y de la vida política: periodistas, críticos, medios). De ahí los problemas específicos de escritura de la sociología para “deconstruir” las representaciones espontáneas del mundo social producidas por los intelectuales (del que un cierto “sociologismo” es hoy, quizás, la forma más temible: es preciso rechazar, de antemano las refutaciones tales como “todo lo que usted dice, es sabido”, es “reduccionista”, “vulgar”, “superado”, etc.)

3) Las resistencias personales que son el producto de nuestra educación (familiar, social y escolar): comprender cómo ellas se inscriben en nuestro amor propio, nuestra identidad, nuestro “estilo” de escritura y de trabajo (Dicho de otro modo, se hace sociología tanto con su formación como contra ella).

²². Ver Pinto (1990).

²³. Ver Weber (2006).

²⁴. Ver Gabrielle Balazs y Jean-Pierre Faguer (1979).

²⁵. Aproximadamente un ofrecimiento sobre cinco precisaba: “francés de Francia”, “metropolitano únicamente” o “se acepta extranjero pero de piel blanca”.

²⁶. Bibliografía selectiva de trabajos personales utilizados implícitamente en el análisis presentado en este artículo (con indicación de traducciones en español y en portugués).

Notas del Traductor

^a “khâgneux”: alumnos de “khâgnes”, clases preparatorias, en las escuelas secundarias (lycées), sección letras, para los concursos en las escuelas normales superiores, entre las cuales la más prestigiosa es la Escuela Normal Superior de “la rue d’Ulm”, en París. Se denomina “taupins” a los alumnos de las clases preparatorias sección científica (“taupes”) para las escuelas normales superiores y para las escuelas de ingenieros. Para comprender la función elitista de estas clases es necesario tomar en cuenta la dualidad del sistema de educación superior en Francia: los centros de preparación para las Grandes Escuelas (cuyo origen se remonta a la época napoleónica) contribuyen a la reproducción social de las élites mientras que las universidades están abiertas al conjunto de los bachilleres. La dualidad del sistema educativo francés es uno de los temas principales de la sociología de Bourdieu, puede consultarse al respecto *La Noblesse d’Etat. Grandes écoles et esprit de corps*. Les éditions de Minuit, 1989 (Esta nota es producto de la consulta personal al autor).

^b En el original, “chantiers”.

^c En el original, “brouillon”.

^d En el original, “manutentionnaire”.

Bibliografía

Pierre Bourdieu:

- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.-C., PASSERON J.-C., **Le métier de sociologue**, Mouton-Bordas, París, 1968.
- BOURDIEU, P., **Homo academicus, Les éditions de Minuit**, París, 1984, (2002, nueva edición aumentada con un postscriptum: «20 ans après», pp. 289-307).
- BOURDIEU, P., **Les règles de l’art**. Genèse et structure du champ littéraire, Editions du Seuil, 1991.
- BOURDIEU, P., «Introduction à la socioanalyse», **Actes de la recherche en sciences sociales**, 90, 1991, pp. 3-5.
- BOURDIEU, P., «Sur les rapports entre la sociologie et l’histoire en Allemagne et en France», **Actes de la recherche en sciences sociales**, pp. 106-107, mars 1995.
- BOURDIEU, P., **Les usages sociaux de la science. Pour une sociologie clinique du champ scientifique**, Inra Editions, París, 1997.
- BOURDIEU, P., **Science de la science et réflexivité**, Raisons d’agir éditions, París, 2001.
- BOURDIEU, P., **Le bal des célibataires**. Crise de la société en Béarn, Editions du Seuil, París, 2002.
- BOURDIEU, P., **Esquisse pour une auto-analyse**, Raison d’agir éditions, París, 2004.

Colaboradores:

- BOLTANSKI, L., **Rendre la réalité inacceptable à propos de la production de l’idéologie dominante**, Editions Démopolis, París, 2008.

- DELSAUT, Y., RIVIÈRE, M.C., **Bibliographie des travaux de Pierre Bourdieu suivi d'un entretien sur l'esprit de la recherche**, Le temps des cerises, 93500 Pantin, 2002.
- GRIGNON, C., «Le savant et le lettré ou l'examen d'une illusion», **Revue européenne des sciences sociales**, t. XXXIV, 103, 1996, pp. 81-91.
- POLLAK, M., «La planification des sciences sociales», **Actes de la recherche en sciences sociales**, 1976, 2-3, pp. 105-121.
- SAYAD, A., **Histoire et recherche identitaire**, seguido de una entrevista a Hassan Arfaoui, Editions Bouchène, 2002.
- YACINE, T., Présentation: «Bourdieu en Algérie et Bourdieu et l'Algérie» en: Pierre Bourdieu, **Esquisses algériennes**, Editions du Seuil, Paris, 2008.

Otros trabajos:

- ANZIEU, D., **L'auto-analyse de Freud et la découverte de la psychanalyse**, Presses universitaires de France, Paris, 1959, (nueva edición, dos tomos, 1975).
- BECKER, H. S., **Les mondes de l'art**, Flammarion, Paris, 2006.
- BELLOS, D., **Georges Perec. Une vie dans les mots**, Editions du Seuil, 1994.
- BEN-DAVID, J., **Eléments d'une sociologie historique des sciences**, Presses universitaires de France, Paris, 1997.
- BEN-DAVID, J. y COLLINS, R. "Social factors in the origins of a new science: the case of psychology", en **American Sociological Review**, August 1966, Volume 31, Nº4.
- CHAPOULIE, J.,M., «E. C. Hughes et la tradition de Chicago», en: Hughes, E., C., **Le regard sociologique**, Essais choisis, textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie, Editions de l'EHESS, Paris, 1996.
- FREI, H., **La grammaire des fautes**. Introduction à la linguistique fonctionnelle, assimilation et différenciation, brièveté et invariabilité, expressivité, Slatkine, Genève 1971 (reimpresión de la edición de Paris-Genève, 1929).
- HEILBRON, J., **Naissance de la sociologie** (traducción del neerlandés por Paul Dirckx), Agone, Marseille, 2006.
- HEILBRON, J., «Pionniers par Défaut? Les débuts de la recherche au Centre d'études sociologiques (1946-1960)», **Revue française de sociologie**, XXXII, 1991, pp. 365-379.
- HOUDEVILLE, G., **Le métier de sociologue en France depuis 1945**, Renaissance d'une discipline, Préface de Charles Suaud, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2007.
- HUGHES, E. C. **La place du travail de terrain dans les sciences sociales**. 1996.
- MENDRAS, H., **Comment devenir sociologue**. Souvenir d'un vieux mandarin, Actes sud, Toulouse, 1995.
- PINTO, J. "Une relation enchantée, la secrétaire et son patron", en **Actes de la recherche en sciences sociales**, 84, 1990, p. 32-48.
- SPITZER, L., «Le style de Marcel Proust» en: **Etudes de style**, précédé de Léo Spitzer et la lecture stylistique de Jean Starobinski, Gallimard, 1970, pp. 397-473.
- WEBER, M., **La science, profession et vocation** (traducción de Isabelle Kalinowski), seguido por «Leçons wébériennes sur la science et la propagande» por Isabelle Kalinowski, Agone, 2005.

WEBER, M., **Sociologie de la religion**, traducido y presentado por Isabelle Kalinowski, Flammarion, Paris, 2006 (traducción de una de las secciones de *Economie et société*).

WINKIN, Y., «Erving Goffman: Portrait du sociologue en jeune homme» en: Goffman, E., **Les moments et leurs hommes**, textos recogidos y presentados por Yves Winkin, Editions du Seuil, Minuit, Paris, 1988.

Para una crítica reflexiva de las instituciones de reproducción de sociólogos

Trabajos personales²⁶

Escuela (diversificación de centros de elite, encuadre moral y formación profesional)

Jean-Pierre Faguer, «Les effets d'une éducation totale, un collège jésuite, 1960», **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 86-87, 1991, pp. 25-43.

- Traducción portuguesa: 1997, «Os efeitos de uma 'educação total': Um colégio jesuita, 1960», **Educação e Sociedade**, 58, Campinas, S.P., Brasil, pp. 9-54.

Jean-Pierre Faguer, **Khâgneux pour la vie, une histoire des années soixante**, Centre d'études de l'emploi, Paris, 1995.

Jean-Pierre Faguer, «Révolutionnaires sans révolution: déclassement et reconversion d'une élite intellectuelle» en: **Littératures et pouvoir politique**, Mihai Dinu Gheorghiu éd., Editions Paralela, Bucarest, décembre 2005, pp.31-51.

Jean-Pierre Faguer, «L'école libératrice: l'expérience de la violence douce», en: «Taos Amrouche, une féministe avant l'heure?», *Awal*, 39, 2009, pp. 25-34, **Mundo económico** (mercado de trabajo, pequeños patronos y grandes firmas)

Gabrielle Balazs, Jean-Pierre Faguer, «Jeunes à tout faire et petit patronat en déclin», **Actes de la recherche en sciences sociales**, 1979, n° 26-27.

Jean-Pierre Faguer, «L'embauche des jeunes en période de chômage», en: «De l'école à l'emploi», **Cahiers du Centre d'Etudes de l'Emploi**, n° 26, PUF, Paris, 1983, pp. 395-437.

Gabrielle Balazs, Jean-Pierre Faguer, «L'évaluation, une nouvelle forme de management», **Actes de la recherche en sciences sociales**, 1996, n° 114.

Gabrielle Balazs, Jean-Pierre Faguer, Françoise Laroche, **Bilan des travaux sur les jeunes et l'emploi**, Dossiers du Centre d'études de l'emploi, n° 9, Paris, La Documentation française, 1997, (reedición del documento de 1977 con un prefacio inédito de Jean-Pierre Faguer).

François Bonvin, Jean-Pierre Faguer, «Une génération d'autodidactes», **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 134, 2000, pp. 78-83.

Jean-Pierre Faguer «Le 'relationnel' comme pratique et comme croyance», in: Kalinowski, Isabelle et Rimbart Gérard, (org.), «La joie de servir», Les éditions Agone, Philosophie, Politique et Sociologie, n° 37, 2007, pp.185-203.

Familia (educación y división familiar del trabajo de encuadre moral)

Gabrielle Balazs, Jean-Pierre Faguer, «Un conseil de classe très particulier», **Actes de la recherche en sciences sociales**, 1986, n° 62-63, pp. 115-117.

Gabrielle Balazs, Jean-Pierre Faguer, «Que deviendront-ils? Les effets sociaux de la caméra», **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 86-87, mars 1991, pp. 92-98.

- Traducción portuguesa 1997, «O que eles se tomarao? Os efeitos sociais da Câmera», **Ca-**

deros Cedex, 42, Campinas, S.P., Brasil, octubre, pp. 11-28 .

Jean-Pierre Faguer, «Epouse et collaboratrice», en : P. Bourdieu, (org.), **La Misère du monde**, Paris, Seuil, 1993, pp. 809-822.

- Traducción portuguesa 1997, «Esposa e colaboradora» in Bourdieu P. (org.), **A Miséria do Mundo**, Petropolis, Editora Vozes.

- Traducción española 1999, «Esposa y colaboradora» en Bourdieu P. (dir), **La Miseria del Mundo**, Madrid, Ediciones Akal; Buenos Aires, Mexico, Fondo de Cultura Economica de Argentina.

Jean-Pierre Faguer, «Creuser l'intime: les implications relationnelles d'un entretien filmé», **Communications**, Ehes, Cetsah, nº80, Seuil, 2006, pp. 89-102.

Notas sobre la estructura y dinámica del campo de las Ciencias de la Educación

Keynotes of structure and dynamic of educational
research field in Argentina

*Emilio Tenti Fanfani**

Introducción

Por lo general, los que investigamos la educación no reflexionamos en forma sistemática y colectiva las condiciones de nuestra propia producción. Sin embargo, al igual que todos los “intelectuales”, “especialistas” y “expertos” trabajamos en un espacio social más o menos delimitado y conformado por un sistema de instituciones específicas que proveen reglas y recursos y que, en cierta medida, estructuran nuestras propias prácticas de investigación. En verdad, nuestros productos (informes, libros, artículos, etc.) llevan las huellas de sus propias condiciones de producción. Nadie es “productor libre”, en el sentido radical de la expresión. Todos estamos insertos en una red de interdependencias. Por lo general trabajamos en instituciones, donde cada uno tiene una posición determinada. A su vez, cada institución tiene una posición determinada en relación con otras y se caracteriza por una historia, un sistema de reglas y la disponibilidad de ciertos recursos que tienen un volumen, una dinámica y un origen determinados. Las notas que siguen pretenden ofrecer una serie de categorías que permitan pensar colectivamente las múltiples determinaciones objetivas que contribuyen a dar una forma y un sentido específico a nuestro trabajo como

* Profesor ordinario en la Facultad de Ciencias Sociales e investigador principal del CONICET. Consultor del IIPE/UNESCO para América Latina.
E-mail: emilio@iipe-buenosaires.org.ar

investigadores del sistema escolar. Con base a este esquema interpretativo propondremos un conjunto de proposiciones descriptivas del estado y dinámica del campo de la investigación educativa en la Argentina. Por último pondremos en tela de juicio diversos modos de entender la “teoría” y sus articulaciones con la “metodología de la investigación” como recursos estratégicos de la investigación educativa.

1. La investigación educativa argentina como “campo o espacio social”

En trabajos anteriores (Tenti Fanfani, 1984, 1988, 2008) hemos sintetizado algunos elementos mínimos de un enfoque de sociología del conocimiento derivada de la teoría de los campos sociales elaborada y utilizada como herramienta analítica por el sociólogo francés Pierre Bourdieu. En esta ocasión sólo ofrecemos algunos elementos básicos de este modo de ver las cosas.

El término “campo” hace referencia a un espacio estructurado constituido por un conjunto de instancias y agentes implicados en un juego particular, que persigue objetivos específicos. Es un campo estructurado en el sentido de que está constituido por instituciones, organizaciones entendidas como sistemas de reglas y recursos que facilitan y estructuran las prácticas de determinados agentes protagonistas de prácticas específicas. En los campos intelectuales, las instituciones están ordenadas en forma jerárquica, es decir, que no están simplemente una al lado de la otra, sino que se sitúan en un espacio que va desde un polo dominante hasta un polo dominado. Las que ocupan una posición dominante en el campo son las que concentran más recursos (financieros, intelectuales, simbólicos, etc.). Lo que hacen y producen estas instituciones tiende a ser más valorado en el “mercado” donde se determinan los premios y recompensas (prestigio intelectual, dinero, etc.). Por último, cabe recordar que cada campo intelectual tiene su historia y su dinámica de desarrollo. Así, por ejemplo, es posible identificar en cada momento de su desarrollo determinadas tendencias teóricas y metodológicas, la preferencia por ciertas temáticas y lengua-

jes, etc. Este abanico de posibles teóricos no es infinito, sino que evoluciona y cambia con el tiempo. De este modo pueden distinguirse lenguajes o enfoques tradicionales u ortodoxos y lenguajes heterodoxos o que cuestionan el orden teórico establecido.

Pero además de instituciones cuyas características pueden ser analizadas independientemente de quienes las habitan y le dan vida (sólo analíticamente existen sin los agentes), están los agentes sociales, los investigadores educativos. Éstos también tienen características propias. Tienen capitales culturales diferentes, en los tres sentidos de la expresión, es decir, certificaciones, competencias incorporadas y tecnologías objetivadas (acceso a libros, computadoras y otras tecnologías de producción intelectual). Además del capital cultural, los investigadores educativos también tienen un determinado capital social, es decir, pueden recurrir a otros agentes (en el interior del campo, por ejemplo colegas más distinguidos y reconocidos, o bien en otros campos sociales como el de la política, por ejemplo) y utilizarlos para el logro de sus fines propios. No hay que olvidar que existe una especie de constante en todos los campos sociales: todo individuo busca mantener o mejorar su posición en el campo (mejorando así los premios y recompensas materiales y simbólicas asociados a la posición).

Cada investigador es portador de un *habitus* específico que se manifiesta y pone en juego en los asuntos relativos al campo de la investigación educativa. Este *habitus* de investigador es el resultado de su formación previa y de su experiencia y trayectoria en el campo. Muchos “gajes del oficio” de investigador se aprenden haciendo investigación. Dado el bajo grado de formalización de los procesos de enseñanza/aprendizaje de la investigación educativa (en las licenciaturas y postgrados), la mayor parte del conocimiento y las disposiciones que usan los agentes en su producción intelectual son aprendidas en la propia práctica.

El *habitus* (complemento necesario de la noción de campo en la sociología de Bourdieu) está compuesto por una serie de categorías de entendimiento y percepción (de lo que es la investigación educativa, de los objetos y estrategias analíticas legítimos, etc.) de valoración y de acción y

junto con la posición que se ocupa en el campo (trabajar en una institución fuerte o más bien débil, ser investigador principiante o investigador *senior*, contratado o permanente, *full-time* o de planta, etc.) sirven para comprender por qué se eligen determinados temas de investigación, se emplean ciertas estrategias metodológicas y no otras, etc.

Por último cabe señalar que el campo de la investigación educativa, al igual que otros espacios sociales, no es un campo “pacífico”. En otras palabras, no es una “comunidad” donde prima casi en forma exclusiva un interés común (la búsqueda de la verdad). Aunque para participar del campo es preciso que los agentes compartan un conjunto de reglas comunes (como en cualquier juego o competencia regulada), este común denominador no debe ocultar el hecho de que lo que mueve a los campos sociales es la lucha o la competencia (más o menos pacífica, más o menos regulada y/o autorregulada) por la conquista del máximo reconocimiento intelectual (la autoridad científica) y todas las ventajas (materiales y simbólicas) que se asocian a la misma. La lucha o la competencia pueden ser más o menos manifiestas y es también una lucha social y no simplemente “epistemológica” o teórica. Se lucha por posiciones, cargos, subsidios, premios, distinciones y también por determinados modos de entender la investigación, el conocimiento, por imponer determinados criterios de verdad, etc. Esta doble lucha (epistemológico/teórica y social) es el principio dinámico del campo de la investigación educativa.

2. Tendencias en el campo de la investigación educativa de la Argentina

Hace siete años, Mariano Palamidessi afirmaba que se podían observar algunas tendencias en el desarrollo del campo de la investigación educativa de la Argentina durante los últimos diez años (el artículo fue escrito en el año 2003). A pesar del tiempo transcurrido, algunas de ellas siguen siendo útiles para una descripción somera del campo¹. Esas tendencias, algunas de ellas reagrupadas y/o redefinidas por nosotros, se pueden enunciar como sigue:

1. *Crecimiento en el número de investigadores e investigaciones.* Como no existe una definición formalizada y “oficializada” de lo que es un investigador o una investigación en educación es difícil aportar evidencias, pero cualquier observador experimentado podrá constatar la plausibilidad de esta afirmación. Cada vez hay más eventos (congresos, simposios, seminarios, coloquios, talleres, etc.), publicaciones (informes, libros, artículos, compilaciones, etc.) sobre educación. Lo anterior muestra que se trata de un campo de producción en crecimiento sostenido, al menos durante los últimos 20 años. El crecimiento del campo se debe a diversos factores: entre ellos pueden citarse la demanda creciente de los ministerios de educación, las reformas educativas, la expansión de los postgrados, los incentivos a la investigación, los sistemas de evaluación del desempeño docente en las universidades, etc.

2. *Diversificación institucional.* La mayor parte de la investigación educativa se realiza en el marco de espacios institucionales. Son las instituciones (universidades, centros de investigación, consultoras, áreas de la administración del sistema educativo a nivel nacional o provincial, etc.) las que proveen los recursos materiales y simbólicos y las regulaciones necesarias para la producción intelectual. Las instituciones donde se investiga son cada vez más diversificadas por tamaño, ámbito (público o privado), tipo (académicas, de consultoría, etc.), recursos disponibles y sus fuentes, prestigio y reconocimiento social, etc. Cabe subrayar que, al igual que en cualquier otro campo social, el espacio de las instituciones de investigación es un campo jerarquizado donde unos pocos espacios ocupan una posición privilegiada y dominante en términos de recursos y reconocimiento social. En este sentido se puede hipotetizar la existencia de una tendencia al fortalecimiento de instituciones y centros no universitarios. En efecto, durante los últimos años han aparecido y/o se han fortalecido una serie de instituciones extrauniversitaria (consultoras independientes, fundaciones, organismos internacionales, etc.) financiados por empresas que están modificando el equilibrio de poder con los clásicos centros o institutos de investigación que operan en las universidades públicas y privadas del país.

3. *Convivencia de tradiciones disciplinarias.* Este campo intelectual, a diferencia de otros campos científicos, se caracteriza por la existencia de productores procedentes de disciplinas muy diversas. El pluralismo disciplinario es una característica distintiva de este campo que por una parte es una ventaja y por la otra la fuente de una serie de obstáculos. En efecto, son muchos los lenguajes con que se habla de “las cosas de la educación”. No sólo están presentes aquellas disciplinas clásicas como la psicología y la sociología (según la temprana observación de Emilio Durkheim). Además de la pedagogía (que según el sociólogo francés no era una disciplina, sino una profesión) hay que mencionar el derecho, la ciencia política, la economía, la filosofía, la antropología, la historia y otras ciencias y profesiones humanas y sociales. Esta variedad es una riqueza, pues la diversidad de lenguajes permite ver más dimensiones y matices del hecho educativo. En verdad, podríamos decir que lo que unifica a los “investigadores educativos” no es un objeto teórico, sino un objeto empírico común: las instituciones (reglas y recursos), agentes, procesos y productos educativos. No es raro que esta ausencia de un lenguaje común dificulte el diálogo y el control recíproco entre los productores.

4. *Proliferación de ámbitos de intercambio.* Durante los últimos años se han multiplicado los espacios para el intercambio entre investigadores y la circulación de productos de la investigación educativa (Congresos, simposios, talleres, etc.). Estos espacios constituyen formas de reconocimiento recíproco de los actores y protagonistas del campo. Este tipo de eventos tienen un efecto externo (le dan visibilidad al campo y lo diferencian frente a otros campos intelectuales) y al mismo tiempo refuerzan la identidad y la pertenencia de los productores a un espacio común. Los ámbitos de debate e intercambio en condiciones de co-presencia son una manifestación y al mismo tiempo una estrategia de construcción del campo de la investigación educativa. Sin embargo, pese a la proliferación de estos espacios de encuentro, hay que reconocer que los mismos, la mayoría de las veces, proveen una ocasión para el encuentro entre los productores y un público ampliado (docentes, funcionarios de la administración educativa, directores, supervisores,

etc.). Sólo en ocasiones excepcionales, los encuentros congregan exclusivamente a productores para que sometan su producción a la discusión y control de sus colegas.

5. *Concentración de recursos* (financieros, simbólicos, humanos) en ciertas áreas metropolitanas (Buenos Aires y Gran Buenos Aires, Rosario, Córdoba, etc.). En efecto, tanto las instituciones como los investigadores, las instancias de difusión (revistas, editoriales, etc.) y las de consagración e intercambio (congresos, encuentros, etc.) están situadas en la Capital y áreas urbanas metropolitanas.

6. *Diversidad y desequilibrio temático*. Los estudios empíricos realizados muestran una concentración de la investigación educativa en temas como la didáctica, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, la universidad, la formación y la capacitación docente, la tecnología educativa, la historia de la educación, etc. Palamidessi (2003) señalaba las siguientes áreas de vacancia: la economía de la educación, las políticas de evaluación, la morfología y evolución estructural de los distintos niveles del sistema educativo, el fracaso escolar y sus factores, la sociología de las organizaciones e instituciones educativas, entre otros temas ausentes.

7. *Escasa presencia en el campo internacional de las ciencias de la educación*. Las evidencias disponibles muestran que son raros los trabajos producidos en la Argentina publicados en revistas internacionales o bien del extranjero. En otras palabras, el campo de las ciencias de la educación del país tiene pocos contactos con los debates que se desarrollan en los países con más desarrollo científico y tecnológico. Sin embargo, durante los últimos años puede observarse que muchos investigadores argentinos mantienen relaciones sistemáticas con colegas e instituciones académicas de otros países, en especial de España, México, Brasil y Francia. Poco a poco, el campo de la investigación educativa argentino se va integrando en redes y circuitos de producción y difusión que trasciende las fronteras nacionales. El contenido, extensión, modalidades, sentidos e impactos de esta transnacionalización del campo debería constituirse en objeto de análisis y discusión.

8. *Bajo nivel de autoreflexividad.* Hasta hace poco tiempo no existía una especie de meta campo de la investigación educativa. En otras palabras, pocos eran los investigadores interesados en objetivar las condiciones en que realizan su actividad. Durante los últimos años varios investigadores han tomado a los agentes, instituciones y prácticas de investigación como objeto de análisis. Esta temática, que en México se formaliza en la década de los años 80 bajo la denominación de “investigación sobre la investigación educativa”, en la Argentina es todavía muy reciente y esporádica.

Dadas estas y otras características del campo, éste se caracteriza por no constituir un campo o mercado unificado. La diversidad de intereses y lenguajes utilizados hace que este espacio sea más formal que real. En verdad es una especie de federación de grupos de productores e instituciones con afinidades ideológicas, teóricas o con intereses comunes, con poco diálogo y mucho discurso paralelo. Más que una disputa entre modos de ver la educación, lo que muchas veces predomina es una competencia por seducir o conquistar un público de no colegas. En el caso del campo de la investigación educativa este público está constituido por los políticos y funcionarios que contratan y usan los productos de la investigación y el ancho conjunto de docentes, directores de establecimientos escolares, supervisores que son “lectores o consumidores” de discursos acerca de la educación. De allí la importancia de tener en cuenta la relaciones de autonomía/dependencia de los productores respecto de los agentes del campo político y el campo educativo en general.

Los públicos de la investigación educativa

Los productos de la investigación educativa se dirigen a públicos diversos. En la sociología del conocimiento y la investigación es casi un lugar común diferenciar por lo menos tres tipos de públicos:

a. *El público restringido de los colegas del campo.* Este es el público dominante de la producción científica en las disciplinas más estructuradas: los físicos escriben y son evaluados por sus colegas, los físicos, etc. En verdad, en estos campos existe una clara distinción entre los

públicos. Los productores saben cuando escriben para sus colegas y cuando lo hacen para un público más amplio. Incluso existen instancias de difusión claramente diferenciadas: las revistas científicas (para los colegas), las de vulgarización (para el público más amplio interesado por las consecuencias sociales y/o humanas de los descubrimientos científicos).

b. El ciudadano medianamente informado. Según el sociólogo alemán Alfred Schutz (1973), más allá de los “iniciados” en una disciplina particular existe un público más amplio que por su posición o función social, por sus competencias e intereses específicos se interesa por los avances de determinada disciplina. En el campo de la investigación educativa, a diferencia de otros campos de la investigación social, el peso de este público ampliado que se interesa por los resultados de la investigación educativa es particularmente significativo. Nos referimos al conjunto de maestros, profesores, directores de establecimientos educativos, supervisores y funcionarios y gestores de la educación en todos sus niveles. Este público amplio es un “usuario” y lector de la producción de los investigadores educativos. En muchas ocasiones, éstos buscan llegar a este público masivo de lectores y al mismo tiempo a sus colegas y especialistas del campo de la investigación.

c. La opinión pública. En las sociedades modernas “a todo el mundo”, en principio, le interesa la educación. Toda la población adulta ha tenido o tiene una experiencia escolar. Todos, o la gran mayoría, envían a sus hijos a la escuela como una estrategia para mantener y/o mejorar la posición que ocupan y ocuparán en la estructura social. Por lo tanto, la escuela es un “lugar común” que, de alguna manera, “interesa a todos”. Por lo tanto existe una demanda potencial de conocimiento educativo que tiene a la opinión pública como lector. Muchos investigadores educativos escriben o hablan para el público amplio (en los medios masivos de comunicación de todo tipo). Llegar a la opinión pública (ser un intelectual *massmediático*) no es fácil, pero existe una demanda de los medios masivos que muchos investigadores satisfacen del mejor modo que pueden. Sin embargo, hablar o escribir para la opi-

nión pública tiene sus bemoles y para que el mensaje llegue a destino sea medianamente comprendido muchas veces se corre el riesgo de recurrir a simplificaciones y esquematismos que muchas veces terminan por cambiar radicalmente el mensaje que se quiere transmitir.

En las disciplinas más estructuradas y legitimadas de las ciencias naturales, por ejemplo, los “mercados” están claramente delimitados. En muchos casos existe una división del trabajo, de modo que existen agentes especializados para cada uno de los mercados típicos de los productos intelectuales. Además de los que escriben para los colegas del campo y que protagonizan el desarrollo de la disciplina, existe la figura de los vulgarizadores y/o periodistas especializados que se ocupan de “traducir” los hallazgos y desarrollos científico/tecnológicos a los públicos ampliados (ciudadanos bien informados o “interesados”, opinión pública en general, etc.).

Es obvio que la vulgarización (una clásica actividad reconocida en las universidades como “función de extensión”) y la investigación son dos roles que pueden ser desempeñados por los propios investigadores. En cambio se puede ser vulgarizador (por ejemplo, periodista especializado o vulgarizador científico), sin ser necesariamente investigador o productor de conocimiento. En el campo de la investigación educativa son pocos los que desempeñan la función de vulgarización en forma exclusiva. Solo puede citarse la excepción constituida por los pocos periodistas especializados en educación que operan básicamente en la prensa escrita de ciertos diarios nacionales. La no conciencia de la distinción entre los usuarios del producto intelectual, la pretensión de “llegar a todos por igual” está en el origen de una serie de ambigüedades y efectos perversos en la comunicación de los resultados de la investigación educativa.

Podría afirmarse que esta demanda genérica de productos intelectuales (presente en el campo de las ciencias sociales) está en la base del “diletantismo”. Como aseveró Max Weber (1998:23) en la Introducción a *Ensayos sobre sociología de la religión*, “casi todas las ciencias deben algo a los diletantes, muchas veces valiosos puntos de vista. Pero el diletantismo como principio de la ciencia sería su fin. Quien

quiera ver ‘panoramas’ que vaya al cine: la oferta en ese campo de problemas es hoy masiva, incluso en forma literaria. Pero nada está más lejos que esta mentalidad de las por demás sobrias exposiciones de estos estudios, de intención rigurosamente empírica, y quisiera añadir que quien desee sermones que vaya a la iglesia”.

Los ministros y funcionarios como usuarios dominantes de la investigación educativa aplicada

Pero en el mundo de la educación existen otro tipo de productos y otro tipo de “consumidores” o usuarios. La educación es una política pública socialmente relevante. Los políticos y gestores de la educación demandan cada vez más “investigación” y constituyen una fuente generadora de proyectos de investigación denominada “aplicada” u “orientada a la toma de decisiones políticas”. En muchos de estos casos, esta “investigación” no es realizada por intelectuales académicos clásicos, sino por una nueva figura o categoría de productores denominados “expertos” o “especialistas”, que por lo general operan fuera de los ámbitos académicos clásicos (las universidades, centros de investigación, etc.). En muchos casos, los expertos producen en el propio ámbito burocrático del Estado (los ministerios de educación, las secretarías, las direcciones de investigación y/o planeamiento educativo, etc.). En otros casos pertenecen a instituciones privadas de “consultoría” (incluso en universidades públicas), pero son contratados por el Estado.

Dos factores contribuyeron a generar un cuarto conjunto de destinatarios de la investigación educativa: los políticos que dirigen y gestionan los sistemas escolares públicos. En efecto, los ministerios de educación y la administración educativa en general se han constituido en usuarios privilegiados de gran parte de los resultados de la investigación educativa. Esta demanda creciente de análisis y/o información más o menos sistematizada se basa en dos factores fundamentales. Por una parte es preciso conocer para orientar el desarrollo cuantitativo y cualitativo de los sistemas educativos. En efecto, la mayoría de los Estados capitalistas financiaron grandes programas de investigación educativa luego de la Segunda Guerra Mundial. Para orientar y pla-

nificar el desarrollo del sistema los políticos y gestores de la educación necesitaban contar con estudios que permitieran orientar y dar respuesta a la demanda de educación. El auge del planeamiento educativo coincide con la implementación de programas ambiciosos de producción de estadísticas y análisis acerca de las diversas dimensiones del desarrollo educativo. Había que conocer para orientar y prever el planeamiento de la oferta educativa. De esta manera, la investigación educativa proveía insumos para racionalizar y legitimar decisiones de política educativa.

Por otra parte, la necesidad de mejorar la calidad de la educación, aumentar la eficiencia interna del sistema generó una demanda de investigación acerca de los factores sociales y pedagógicos que determinaban el éxito y/o el fracaso escolar (el abandono, la repetición etc.). La institucionalización de sistemas nacionales de medición de la calidad de la educación no sólo multiplicó los indicadores y las estadísticas oficiales con medidas de rendimiento escolar, sino que también generó mucha demanda de investigación para evidenciar relaciones y explicaciones plausibles del rendimiento escolar en áreas básicas (lengua, matemáticas, etc.) que permitieran identificar áreas de intervención para mejorar los aprendizajes logrados por los alumnos al cabo de determinados años de experiencia escolar.

Las reformas (o “transformaciones”, “cambios” o “revoluciones”, etc.) educativas como conjunto de políticas que buscan mayores niveles de eficiencia y de eficacia en el logro de los sistemas escolares por lo general están acompañadas de programas de investigación educativa aplicada de los que se pretende derivar recomendaciones y orientaciones de política educativa. Cuando las reformas se traducen en programas que se proponen objetivos específicos (disminuir el abandono escolar en el nivel medio, mejorar la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria, gestionar la conflictividad escolar, etc.) van acompañadas de proyectos de evaluación de procesos y de impacto que son una forma emergente y dinámica de investigación educativa aplicada cuyos demandantes y usuarios son los Ministerios y otras agencias responsables de la formulación y ejecución de políticas educativas.

En el caso de la investigación, que en el mundo sajón se denomina “policy oriented”, tiene ciertas particularidades. La primera es que “el objeto” de investigación no es estrictamente tal, sino que es un “problema”: el problema social de la educación (la deserción, la repetición, la violencia en las escuelas, el costo y el financiamiento de la educación, etc.). Aunque los manuales de metodología de la investigación usan el mismo término para denotar el objeto de la investigación (“la definición del problema” como “primera etapa” de la lógica de la investigación...) cuando se trata de investigación aplicada adquiere un sentido distinto. Un político se ocupa de un “problema” social para, teóricamente, resolverlo. En cambio, un problema/objeto de investigación es una pregunta (¿cuál es el peso de la estructura y dinámica de la familia en el rendimiento escolar de los adolescentes de sectores populares urbanos? ¿Quiénes son los actores, intereses y las relaciones de fuerza que explican la sanción de una ley de educación?, etc.), es un interrogante, que se resuelve con una respuesta, es decir, con una interpretación, una comprensión o bien una explicación (dependiendo del tipo de estrategia analítica empleada) teóricamente coherente y empíricamente fundada (al menos en el campo de la sociología de la educación).

En la investigación aplicada a la formulación de política son los políticos (los que demandan y financian la investigación) quienes tienen la capacidad de definir el problema y muchas veces hasta las estrategias de investigación. Son ellos quienes evalúan el producto y por lo general lo hacen en función del criterio de utilidad. Esta última puede ser instrumental (la investigación le sugiere qué hacer para resolver el problema) o bien una utilidad ideológica (legítimas decisiones tomadas).

Al igual que en el caso de la producción y la vulgarización o “extensión”, la distinción entre investigación básica e investigación aplicada es analítica. Ambas actividades pueden comprometer a las mismas personas e instituciones. Es interesante estudiar cómo los productores “viven” y gestionan ambos roles en su propia experiencia. Qué tipo de negociaciones establecen, cómo redefinen las demandas, cómo se

las arreglan para satisfacer a varios mercados al mismo tiempo, con todas las ambigüedades y mediaciones que ello supone, etc. Sería útil hacer una especie de sociología etnográfica o una antropología de la producción intelectual para identificar las distintas estrategias y argumentaciones que se emplean para resolver los conflictos, contradicciones y dilemas que se presentan cuando se ejercen roles diferentes y asociados.

La teoría y la metodología de la investigación

El diálogo entre políticos, maestros e investigadores educativos encuentra un obstáculo muchas veces insuperable en la eterna discusión entre teoría y práctica. Los investigadores hablarían el lenguaje de “la teoría” (genéricamente definida), mientras que los maestros en las aulas y los políticos y funcionarios en los Ministerios de educación son los protagonistas de la “práctica” (también genéricamente definida). Mientras no se expliciten los sentidos de estos dos términos, las discusiones serán estériles y no permitirán arribar a ningún acuerdo. En las notas que siguen nos proponemos tomar posición acerca de esta cuestión y también acerca de las relaciones que en el campo académico tiene la “teoría” y la “metodología de la investigación”.

a. La tensión teoría vs. práctica:

Esta es una disputa que parece no tener fin y que siempre está presente en cualquier discusión académica acerca del estatuto de la “teoría” y sus relaciones con la “práctica”. Esta parecería ser una polémica no sólo infinita, sino reiterativa, que no conduce a ninguna parte, que se despliega siempre con los mismos argumentos y termina en los mismos callejones sin salida. Aquí optamos por otro modo de entender la teoría y por otra manera de integrarla al proceso de producción de conocimientos.

De acuerdo con un esquema tradicional existirían por una parte los “teóricos” y por la otra los “prácticos”. Estos últimos son los que “producen” la educación (alumnos, maestros, directivos, supervisores, gestores, políticos, etc.). Para los teóricos, el mundo de la escuela es un “objeto de investigación”, para los otros es un lugar de trabajo. Unos

“van a la escuela” para estudiarla, explicarla, interpretar lo que allí sucede. Los otros van allí con otro interés (los alumnos va a aprender, los maestros a enseñar, el director a cumplir con su función de dirección, etc.). Esta distinta relación con el fenómeno educativo produce distintas visiones. El que mira la escuela como objeto, podría decirse que la mira “de lejos”. Mientras que el que está allí todo el día “la ve de cerca”. Ambos tienen miradas distintas, porque hay cosas que sólo se pueden ver “de lejos” y otras que sólo se pueden ver “de cerca”, es decir, “estando allí”. En vez de las estériles disputas entre los “teóricos” y “la práctica”, habría que reconocer el valor y la legitimidad del conocimiento que se genera a partir de las distintas posiciones. Si uno es consciente de su punto de vista (es decir, del lugar desde donde ve las cosas de la educación), debe reconocer que existe una diversidad de posiciones desde donde se pueden mirar los fenómenos de la educación. Si se quiere tener una visión más integral y certera del mundo de la educación, lo mejor es el diálogo y el intercambio de miradas, sin pretender monopolios, exclusividades o puntos de vista hegemónicos y “soberanos”.

Por lo general, en las discusiones se manipulan definiciones muy esquemáticas acerca de lo que es la teoría. En efecto, una especie de sentido común que nos invita a pensar que la teoría es una suma de definiciones o conceptos que funcionan como conocimiento hecho, y hecho para ser enseñado o aprendido. Desde esta perspectiva (dominante en el discurso habitual, incluso académico) la teoría es algo producido por “los teóricos”, por lo general especialistas universitarios en las diversas ciencias humanas que se ocupan de la educación (licenciados en ciencias de la educación, ciencias de la comunicación, sociólogos, antropólogos, politólogos, filósofos, etc.).

b) La teoría (como lenguaje) y la metodología de la investigación:

Muchas veces la teoría llega a constituir una especie de glosario o listado de definiciones de conceptos. Por lo general, la teoría funciona como “marco”, es el famoso “marco teórico” de los manuales de metodología de la educación que no debe faltar en ningún proyecto o informe de investigación (o memoria, o tesis académica). Como tal

vendría a ser algo “exterior” (como un marco, justamente) al objeto que se analiza. En la división del trabajo académico predomina una división del trabajo que ya es clásica y de sentido común (por eso hay que sospechar y poner en discusión lo que muchas veces aparece como obvio...): por una parte están los cursos teóricos y por la otra los metodológicos (con los cursos de epistemología, estadística, metodología de la investigación, etc.).

En el caso de la sociología de la educación, por ejemplo, los cursos de teoría por lo general se organizan por corrientes o autores: primero los más antiguos (los “clásicos”, tales como Carlos Marx, Max Weber y Emilio Durkheim) y luego los contemporáneos. En ellos se supone que los profesores enseñan y los alumnos aprenden una serie de conceptos, definiciones, discursos, etc. que “luego” (no se sabe exactamente cuándo ni cómo) aplicarán en “la investigación” o “el ejercicio de la profesión de sociólogo”. En cambio, el arte de la producción de conocimiento, los alumnos deberán aprenderlo en los cursos de metodología de la investigación que se dictan en forma paralela (y, en general, poco o nada coordinada) a los cursos de teoría. Este es el esquema pedagógico que domina la mayoría de los programas de formación de profesionales en el campo de las ciencias sociales. Es obvio que el problema de la articulación entre la teoría como “conocimiento hecho” y la metodología de la investigación como “conocimiento para producir conocimiento” es un problema que le compete al estudiante. Sobran los ejemplos acerca de las dificultades e impedimentos que genera este tipo de esquema pedagógico tradicional.

Aquí preferimos pensar la teoría como otra cosa. La teoría no es más ni menos que el lenguaje con el que hablamos de las cosas sociales. En un sentido lato, todo el mundo tiene una teoría del mundo social. Todos saben qué es el poder o qué es el conflicto o qué son los intereses. Todo agente social sabe distinguir en una relación social quién tiene más poder. Todos saben cuál es la función de la escuela y qué es un maestro y qué es la autoridad pedagógica. Pero se trata de un saber, la mayoría de las veces aproximado. Este saber es útil y eficiente sin necesidad de ser sistemático y coherente. Sobre todo, no precisa ser formu-

lado verbalmente. Todos sabemos lo que es el amor, pero si nos piden una definición, la mayoría de nosotros no sabría dar una definición y menos ofrecer una clasificación ordenada de los tipos de amor que predominan en nuestra cultura y en otras, ni de sus orígenes históricos, de acerca de las relaciones entre un tipo determinado de relación amorosa y determinadas condiciones históricas y/o sociales. Lo mismo pasa con las cosas de la educación y de la escuela. Todos fuimos a la escuela. La absoluta mayoría de nosotros vive o vivió intensas experiencias escolares en forma directa, es decir, como alumno o bien como padre o madre de niños escolarizados. Por lo tanto, todos sabemos acerca de esta importante cuestión. Sin embargo, el saber del experto (del sociólogo de la educación, o del profesor o el pedagogo) es distinto del saber o de la teoría del hombre común. ¿Y cuál es la principal diferencia entre estas teorías? La respuesta es relativamente simple: el hombre común no necesita dar una respuesta formal y coherente cuando se le pregunta por “la definición” o el concepto que está detrás de las palabras que usa para ubicarse en el mundo en que vive. El experto, en cambio, debe tener un lenguaje responsable, es decir, tiene el deber de dar una respuesta coherente si se le pregunta: “¿en qué sentido usa usted el concepto de institución?”. Esta es toda la diferencia entre el saber social del no experto y el saber sociológico del experto.

Lo fundamental a retener aquí es que la teoría no es más ni menos que el lenguaje que hablamos. Este puede ser más o menos rico o más o menos sistemático. Y es esta riqueza y/o sistematicidad del lenguaje lo que nos permite ver o no ver ciertas cosas sociales. La realidad social no es evidente para todos. Sólo podemos ver aquello que nuestras categorías de percepción y valoración (otra definición del lenguaje) nos permite ver. Si la teoría es el lenguaje que usamos para hablar de lo social, en nuestro caso de la escuela, no puede ser un marco, un elemento exterior al objeto o problema de investigación (que en los manuales viene después del marco teórico, como algo independiente).

En esta perspectiva, la relación entre teoría y metodología de la investigación se vuelve más compleja. La teoría no es sólo el conocimiento acumulado en la historia de una disciplina, sino también el ins-

trumento para hacernos nuevas preguntas e incluso para cuestionar el conocimiento heredado. La teoría no ha sido hecha para ser enseñada y aprendida, sino para ser usada para formular y responder preguntas acerca de los fenómenos socioeducativos. Podríamos decir que no es un bien de consumo, sino un medio de producción, un instrumento para producir más y mejor conocimiento.

Este razonamiento lleva a cuestionar la clásica división del trabajo entre “los cursos de teoría” y los “cursos y seminarios de metodología de la investigación”. Los problemas que tienen los jóvenes (y no tan jóvenes) investigadores que se han formado bajo este esquema sólo pueden ser resueltos si se redefinen los términos de la relación.

El diálogo entre tipos de investigación

Decía Max Weber: “una ciencia empírica no le puede enseñar a nadie qué es lo que *debe* hacer, sino solamente lo que *puede* y –llegado el caso– *quiere* hacer”². Estos límites a la eficacia de los productos científicos, más aún en el caso de las ciencias sociales, pueden parecer demobilizadores para algunos. Muchos intelectuales todavía sueñan con jugar un papel profético. Quieren anunciar y, en muchos casos, construir un nuevo mundo. Comparado con esta ambición, una investigación educativa que sólo se propone ayudar a definir las condiciones de la acción política (qué es lo que se puede o no hacer) puede parecer mezquina y limitada.

Dijimos que en casi todas partes la investigación aplicada (cuyo valor se mide por el criterio de utilidad, tal como la definen sus demandantes y usuarios, es decir, los que hacen política educativa) tiende a predominar sobre la investigación básica o fundamental (aquella donde rige el criterio de verdad). Pero la investigación aplicada también se opone a lo que se denomina “investigación crítica”. Esta no busca mejorar la productividad de un determinado sistema, sino develar su carácter injusto. Más que una investigación que produce insumos para maximizar el rendimiento de un sistema escolar, la investigación crítica pretende cuestionar el sentido y la función de reproducción social de un sistema educativo que contribuye a la reproducción de las

desigualdades y/o de la dominación social. La investigación crítica tiene una demanda social difusa. Los que están objetivamente interesados en sus productos no están en condiciones materiales ni culturales de hacer uso de sus resultados. Como tal, muchas veces es una demanda “teórica”³ que no se expresa en recursos y condiciones materiales para hacer posible la producción de auténticos conocimientos críticos acerca de la educación.

Más allá de las tipologías, que necesariamente deben ser “puras”, inclusivas, coherentes y excluyentes, la realidad indica que investigación pura e investigación aplicada en muchos casos es producida por los mismos agentes. Por lo tanto existen transacciones y transferencias entre ambos tipos que de alguna manera se expresan en los productos que se elaboran. Incluso existen roles de intermediación (los “go between”, según la jerga sajona), es decir, agentes que cuya función consiste justamente en hacer dialogar a productores (intelectuales, expertos) con usuarios de la investigación educativa (en especial, los que toman decisiones de política). Pero en este campo también hay que mencionar a los “gestores” del saber (decanos, directores de programas de investigación, directores de institutos y centros de investigación académica, etc.) que no son productores directos sino administradores de recursos y “facilitadores” del trabajo de producción (consiguen y administran recursos, regulan y evalúan la investigación, etc.).

En síntesis, el diálogo y los intercambios entre tipos de investigación existen y es preciso “racionalizarlos”, es decir, ser conscientes de sus límites, posibilidades y posibles consecuencias. En verdad, los políticos que “usan” la investigación educativa en sus estrategias de legitimación de las decisiones que toman en última instancia también se interesan “por el valor de verdad” de los productos intelectuales que encargan. A su vez, los investigadores académicos, cuando tienen que justificar sus proyectos de investigación por lo general se ven obligados a explicitar cuál es “la utilidad” social y política de lo que se proponen producir cuando tienen que competir por el financiamiento de sus investigaciones. Por lo tanto podría decirse que no existe ni “investigación pura”, que se justifica por sí misma, sin recurrir a ningún argu-

mento de utilidad social, ni investigación “utilitaria” que no recurra a un criterio de “validez científica”.

La investigación “crítica” que muestra lo que por lo general no se quiere ver y que muchas veces se convierte en una denuncia que genera indignación moral, puede ser también la plataforma para el diseño de una reforma, es decir, de una intervención que tiende a orientar prácticas y productos educativos hacia objetivos socialmente legítimos (una educación emancipadora, por ejemplo). También es preciso recordar que la eficacia de la crítica es mayor en la medida en que los investigadores dominan el “arte” del científico, lo cual supone un dominio del saber formalizado y del uso de instrumentos o técnicas (que no es nunca una mera “aplicación” mecánica de procedimientos, sino un acto siempre creativo). Entre todas las condiciones sociales que facilitan la emergencia de un auténtico conocimiento crítico, creativo y, por lo tanto, científico tiene un lugar privilegiado la autonomía del campo intelectual. Es ésta la que permite que los productores “tiendan a tener como clientes únicamente a sus competidores más rigurosos y más vigorosos, los más competentes y los más críticos, por lo tanto los más proclives y los más aptos para dar una máxima fuerza a su crítica” (Bourdieu, 2001:108).

Como bien escribe Passeron (2003), al menos en las ciencias sociales, los políticos y los investigadores negocian muchas veces en formas sutiles e indirectas: “el sentido de sus intercambios requeridos por los reglamentos de las instituciones y en el lenguaje diplomático de las negociaciones sobre los programas, cada uno se las ingenia en llevar agua para su molino definiendo los servicios mutuos que se pueden prestar la investigación fundamental y la investigación aplicada, discusión clave en el reparto de los fondos y los créditos de investigación”. Pero muchas veces estas negociaciones no permiten llegar a ningún acuerdo y el conflicto paraliza la relación. Cuando sociólogos y políticos no llegan a un acuerdo, ni sobre los fines ni sobre los medios de ninguna acción, la polémica del sociólogo tiende a especializarse en la descripción de los daños sociales que engendra la incompetencia del político, mientras que el político se complace en denunciar las inten-

ciones supuestamente políticas y pérfidas del sociólogo, a quien acusa de servir, sin querer confesarlo, una afiliación partidaria: en este caso el uno y el otro convergen en acusaciones recíprocas de traición a la “Causa del Saber”.

De más está decir que es mejor negociar y acordar espacios de autonomía intelectual (y también recursos, porque la autonomía sin recursos es estéril) para la producción de verdades críticas que en la medida en que sean teórica y empíricamente fundadas pueden orientar políticas e intervenciones educativas orientadas por valores tales como la justicia, la igualdad y la construcción de una sociedad justa.

Para terminar, puede resultar útil recordar que cuando se habla de las funciones típicas de los intelectuales y del sentido o efectos que tienen sus productos en distintos ámbitos de la vida social estamos hablando de roles que pueden ser desempeñados en forma contemporánea o sucesiva por los mismos sujetos. Parafraseando a Humberto Eco (2009) todos podemos ser Ulises (un intelectual orgánico y *policy oriented*, cuyo caballo es una invención útil para la conquista de Troya por parte de Agamenón); o bien Platón (que creía que los filósofos podían enseñar a gobernar); o bien Aristóteles (que no aconsejó, pero sí educó al soberano Alejandro); o bien Sócrates (el intelectual como “conciencia crítica” de su sociedad). Debería resultar obvio que estos son roles analíticos y que la realidad por lo general mezcla los papeles. Las distinciones analíticas nos deben servir para tomar conciencia de la especificidad y la racionalidad de ciertas prácticas, pero no deben impedir el diálogo racional entre las mismas, pues éste puede enriquecerlas y potenciarlas recíprocamente.

Resumen

Este trabajo describe las contingencias del campo de la investigación educativa en la Argentina. Lo aborda a través de distintos tópicos: la lucha epistemológica, teórica y social que se gesta en su propia dinámica. También analiza los públicos y las demandas a dicho quehacer, el uso de la investigación educativa y la relación entre la teoría y la práctica en la propia investigación, como la relación de ésta con los diferentes tipos de investigación.

Palabras clave: Campo; Investigación educativa; Demandas; Público.

Abstract

This paper describes the contingencies of the field of educational research in Argentina. This is addressed through various topics including the epistemological fight, both theoretical and social, that is happening in its own dynamic. It also examines the public and the demands of that task, the use of educational research, and the relationship between theory and practice in the research itself and its relationship with different types of research.

Keywords: Field; Educational research; Social demand; Public.

Notas

¹ Un análisis más completo y desarrollado se puede encontrar en un libro posterior sobre el campo de la investigación educativa en la Argentina (Palamidessi M.; Galarza, D.; y Suasnabar C., 2007).

² Max Weber, «Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis» (1904), *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen, Mohr, 1922 (posth.); traducción par J. Freund: «L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales», pp. 117-213 in Max Weber, *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon, 1965, p. 126. Citado por J. C. Passeron (2003).

³ Podríamos parafrasear a Marx cuando distinguía el “hambre” de la demanda de alimentos por parte de una determinada población. La segunda es efectiva y se expresa en determinado poder de compra. La primera es una necesidad concreta, pero “virtual” desde la lógica del mercado capitalista.

Bibliografía

- BOURDIEU P. (2001); **Science de la science et réflexivité**. Raisons d'agir, París.
- ECO, U. (2009); **¿Deben los intelectuales meterse en política?** <http://songadas.blogspot.com/2009/05/deben-los-intelectuales-meterse-en.html>

- PALAMIDESSI M. (2003); "Tendencias del campo de la investigación educativa en la Argentina 1990-2000". En: **Estado de la investigación educativa. Paradigmas y enfoques metodológicos de la investigación educativa**. REDUC, Universidad Católica de Córdoba. Córdoba.
- PALAMIDESSI M. GALARZA, D. Y SUASNABAR C. (2007); **Educación, conocimiento y Política**. Manantial, Buenos Aires.
- PASSERON J.C. (2003) **Le sociologue en politique et vice-versa: les enquêtes sociologiques et la réforme pédagogique dans les années 60**. Collège de France, Paris.
- SCHUTZ A. (1973) **Estudios sobre teoría social**. Amorrortu.
- TENTI FANFANI E. (1984) "El campo de las ciencias de la educación. Elementos de teoría e hipótesis para el análisis". En: **Políticas de investigación y producción de ciencias sociales en México**. Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro 1984. Artículo reeditado en Alicia de Alba recopilación y presentación, *¿Teoría Pedagógica? Lecturas introductorias*, México, UNAM /Coordinación de Humanidades/CESU, 1987.
- TENTI FANFANI E. (1988) "El proceso de investigación en educación. El campo de la investigación educativa en la Argentina". En: **Curso de metodología de la investigación en ciencias sociales**. IRICE (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación), CONICET/UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO. Rosario.
- TENTI FANFANI E. (2007) **La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación**. Siglo XXI, Buenos Aires.
- WEBER M (1998) **Ensayos sobre sociología de la religión**, Tomo I, Taurus, Madrid.

Notas al margen de la memoria

Margin notes memory

*Milton José de Almeida**

Minhas pesquisas e ensino orientam-se pelo tema da educação e cultura visuais. Pesquiso as artes visuais, a retórica visual e estética do cinema e da fotografia e suas relações com a literatura. Esses estudos estão inseridos no campo de pesquisa que denominei de “Cenografias da Memória: Imagem e Cultura”. Outra linha do meu trabalho refere-se às criações artísticas de filmes, nos quais, trabalho principalmente como criador, roteirista, diretor geral, diretor artístico, e editor, juntamente com outras pessoas do grupo de pesquisa. Outra atividade acadêmica e artística são as pesquisas de imagens que faço para a criação de capas de livros e revistas. Minhas atividades de ensino são pensadas a partir de minhas pesquisas sobre a educação visual e o ensino e a escola. O que é aprender a ler imagens como se lêem textos, com o mesmo valor intelectual; o que é cinema e televisão como estética e pedagogias políticas visuais; como podemos pensar uma memória visual que é ao mesmo tempo histórica, social e individual.

Todo cuánto el hombre expone o expresa es una nota al margen de un texto borrado de todo. Más o menos, por el sentido de la nota, quitamos el sentido que había de ser el del texto; pero queda siempre una duda, y los posibles sentidos son muchos.

Bernardo Suenes

* Doctor en Lingüística. Profesor, pintor e investigador de educación y cultura visual. Laboratorio de Estudios Audiovisuales, Departamento de Educación, Conocimiento, Lenguaje y Arte de la Facultad de Educación de la Unicamp, Brasil.

E-mail: miltonpisani@gmail.com

Conocimiento e interpretación

Todo conocimiento es una interpretación y una afirmación sobre el mundo y la vida. Mi modo de trabajar el método de conocer y escribir es la interpretación. La interpretación no considera el conocimiento como teniendo un comienzo marcado, una causa y un desarrollo en dirección a un perfeccionamiento previsible. El movimiento de la interpretación es de preguntas y dudas constantes y afirmaciones que pueden siempre ser revisadas. La interpretación presupone un mundo en constante movimiento físico y temporal para atrás, para adelante, para los lados. Para la interpretación, el conocimiento y el mundo son prismas de infinitos lados en movimiento incesante. La interpretación ya comenzó hace milenios y nunca termina. Nuestros textos, imágenes, investigaciones son pequeños momentos interpretativos que pasamos unos a los otros como mensajes y posibilidades de descubrir el gran misterio que es vivir.

¿Será que la vida tiene algún sentido perceptible diferente de aquél que nosotros mismos vamos dando a ella, día tras día? Imagine el espanto cuando ella de repente acaba y queda todo oscuro. Es lo que yo siento siempre al final de una película, no de todas ni de cualquier película, pero de las películas que me transportan dentro de ellas y me hacen vivir las vidas allí vividas. Así también con las fotos. Casi hasta adormezco admirado cuando miro mucho tiempo una foto. Siento eso también –menos veces– cuando me quedo mirando una pintura durante mucho tiempo. Sea en museos o en libros. Las películas me transportan con ellas, sea en el cine, sea en casa viendo en la pantalla de la televisión. Lo mismo sucede con los libros de literatura en prosa o en forma poética. No todos, ciertamente. Romances y películas que no me atraen, los dejo en cualquier punto, sin culpa alguna.

También me llevan para sí los libros intelectuales de autores de historia, filosofía y letras, sólo que un poco menos. Si percibo que un autor es preso y dominado por su propia teoría o esclavizado por las teorías de otros, lo dejo. A veces, siento hasta desprecio, otras veces separo una frase para darle una oportunidad más tarde. Prefiero au-

tores cultos, libres, ensayísticos, que huyen del común, que conversan con otros de igual a igual, de persona a persona, no de teoría a teoría. En las humanidades desprecio a los especialistas en cualquier asunto. La vanidad está siempre esperando para atacar los intelectuales académicos especializados, pequeños señores feudales de castillos teóricos. Conozco a algunos que se especializan en sí mismos.

Volviendo al comienzo, imagino que todo comienza y termina aquí mismo, sobre la tierra. Y de eso transcurre que no creo en cosas ocultas, o que se esconden detrás de las palabras y de las cosas, como cuando las personas preguntan: “¿qué está por detrás de eso o de aquello?”. Como en la pantalla del cine, por detrás no hay nada, a no ser el mundo presente y concreto, aquí en la sala o allá afuera en la calle, en el mundo. Creo, sí, en cosas que no están visibles, y en cosas indecibles. Si yo fuera religioso, creería en la vida tras la muerte, en las ideas platónicas, en espíritus, en la vida eterna y abstracta de los conceptos, en el progreso de la ciencia, en el avance del conocimiento.

Todo comienza y termina aquí mismo, y por eso nuestra responsabilidad con el presente de nuestras vidas es muy grande, y no puede ser trasladada para un futuro en lo cual no estaremos presentes. Lo que usted hace aquí y ahora tiene sus resultados aquí, ahora, dentro de poco, después, y no en otro mundo.

“¿Usted sabe por qué es bonito este mundo? Porque por principio no hay otro. Creo que no hay otro igual a este. Segundo, yo creo y pienso que no hay otro. Unos creen que hay, pero yo no creo. Porque, pues... no sé como es, pero la gente no se cansa de vivir. Aun estando enfermo, aun siendo pobre o siendo lo que sea, da lo mismo ser pobre o ser rico. Sólo que el rico lleva otra vida, y el pobre, pues, también. Finalmente, yo siempre fui pobre. Sólo que yo gasté dinero y fui fiestero. Fiestero y mujeriego como dicen, pero todo se acaba. Se acaba el humor, se acaba todo. Pero no hay otra vida que sea tan bonita como la primera que es este mundo”, dice alguien en el fin de la película de Juan Pablo Rulfo¹.

Todo está por aquí mismo, en tránsito en el presente. Si un concepto encierra una idea, no es porque él es abstracto y revolotea más, además, pero es justamente porque el concepto es concreto: tanto pro-

mueve bondades cuanto asesinatos. No hay un dios absoluto, no hay absolutos, todo es relativo... pero eso no quiere decir que vale todo, que todo es igual y tiene el mismo valor. Es justamente porque las cosas son relativas que la responsabilidad del investigador y del intelectual es mayor, pues él tiene que valorar lo que es relativo, y con eso tomar posición al respecto.

Los especialistas en ciencias humanas son casi siempre sacerdotes del absoluto, de sus categorías fijas y científicas. No soportan la relatividad, pues ella haría que se revelara la política de sus afirmaciones.

Insistí un poco en esos comentarios sobre la vida, pues ellos informan y dan fondo a mis investigaciones. Normalmente ningún investigador hace ese tipo de comentario. Escriben como si no tuvieran ideas acerca de la vida. O tienen vergüenza de exponerlas. O creen o se protegen en la objetividad y en el distanciamiento. Pero las ideas sobre la vida y las personas dan el tono y la dirección de nuestros trabajos y conducen nuestra posición política y vital. Algunos dejan esos pensamientos para los filósofos o religiosos, los citan como si pensarán como ellos.

Imágenes y Cine

¿Por qué estudio imágenes y cine? Entre otras cosas, esos estudios me hacen ver la vida en sus facetas visibles, en el real visible-invisible del día a día, en el real hecho de representaciones visuales en el cine, en la pintura. Me gusta ver el real en imágenes, y no sólo en las imágenes escritas de las letras, no sólo intelectualmente.

El cine muestra la vida como es, como sería, como será, como fue, como habría sido... pero siempre aquella vida en aquella película que usted está viendo. Las películas nunca muestran la "vida" en sí, en abstracto, muestran vidas vividas en películas. Nadie sabe lo que es la vida, tenemos opiniones al respecto. Pobre de quien imagina saberlo. Las películas, las historias-documentales-ficciones, nos dan la oportunidad de entrar en contacto, y hasta participar de esas vidas vividas en imágenes. Cada película muestra vidas posibles. Las películas nos otorgan la posibilidad de vivir diversas vidas, dentro de nuestras propias.

Independientemente de que la película sea una fantasía espacial, un dibujo animado, un drama, un eso o aquello, todas son visual y cinematográficamente reales. La técnica y el arte del cine están al servicio de la simulación de lo real con la propia realidad como dice Pasolini (1982).

Pero usted solamente mira una película de esa manera, si se dispusiera a entenderla en el mundo imaginario, en el intermundo donde se cruzan los pensamientos teóricos, artísticos, políticos, fantasiosos, los sentimientos y los deseos traídos y conducidos por las imágenes y por las historias de las películas.

La interpretación de una película es siempre provisional, varía día a día, de tiempo para tiempo, dependiendo de la vida del estudioso, del investigador. Pasado algún tiempo, pueden ser horas o años, las imágenes que usted ve serán siempre las mismas, la película no cambiará nada en su aspecto perceptible, pero usted la verá diferente. La existencia de la película en el intermundo imaginario hará que ella atienda a sus deseos mutantes, responda otras preguntas que usted no hizo antes. La película permanece siempre dependiente de usted, de quien ve.

Es bueno recordar que nuestra vida no tiene un itinerario fijo, nos desplazamos como en un guión que escribimos y modificamos a todo momento. Vivimos vidas también en sueños y en películas. La literatura, las películas nos prestan otras vidas para que las vivamos como nuestras.

Me gustan siempre esas palabras de Pasolini que dan el sentido humilde y pasajero de nuestras cosas, sean escritos, sean clases, investigaciones, sean vidas:

“Nuestra acción, mientras estamos vivos, tiene falta de unidad, quiere decir de sentido. Mientras no se encuentra concluida, permanece en estado de posibilidad, modificable por nuestras acciones futuras. Mientras tiene futuro, una persona es una incógnita, permanece por expresarse.

Una persona tranquila, puede con 60 años cometer un crimen.

Esa acción modifica todas sus acciones pasadas, y esa persona se muestra de ahora en adelante diferente de lo que siempre fue. Mientras yo no me muera, nadie podrá garantizar conocerme, o sea, poder dar un sentido a mis acciones, que por eso permanece mal descifrable.

Es, así, absolutamente necesario morir, porque, mientras estamos vivos, nos falta sentido, y el lenguaje de nuestra vida, con que nos expresamos, permanece intraducible: un caos de posibilidades, una búsqueda de relaciones y de significados sin solución de continuidad.

La muerte realiza un montaje fulminante de nuestra vida: o sea, escoge sus momentos significativos, y aunque ya no modificables por otros posibles momentos contrarios o incoherentes, los coloca en sucesión, haciendo de nuestro presente, infinito, inestable e incierto, un pasado claro, estable y cierto.

El montaje trabaja de este modo sobre los materiales de la película, tal como la muerte opera sobre nuestra vida.

Morir no es más no poder comunicarse, es no más poder expresarse” (1982: 196).

Decir que una película terminó, una investigación terminó, un día terminó, no quiere decir que hubo un fin, una conclusión. El mundo del conocimiento es un mundo inconcluso, todo está siempre por terminar.

Y acordamos nuevamente de la práctica de la interpretación infinita.

Interpretar es buscar maneras de dar sentido a las personas y al mundo. Hay infinitas maneras de interpretar a través de mirar, ver, hablar, silenciar, soñar, dibujar, pintar, escribir... y también preguntar, estudiar, investigar maneras de dar sentido. Usted da sentido a alguna cosa y aquello a que usted dio sentido adquiere significación para usted y para quien lee sus escritos, ve sus imágenes. Casi podríamos decir que el sentido es más personal, y la significación más social, pero casi. Las cosas no son tan así.

La interpretación no sigue un trayecto lineal, ella se expande y se recoge, avanza y se desvía, sigue caminos obtusos, claros, difíciles, confusos, lógicos, tortuosos.

El movimiento del pensamiento de la interpretación es hecho de círculos y espirales sin comienzo ni fin, que van en toda dirección, no hay dirección correcta, todas son. Nuestro trabajo es momentáneamente estabilizar ese movimiento que a veces parece caótico. Estabilizar

quiere decir dar sentido, significar el movimiento en que fuimos tirados cuando nacimos. Nacemos con el mundo y la vida ya andando. Cuando investigamos tomamos el tren andando. Todos los caminos son legítimos, si fueran sinceros, y esta es una afirmación complicada, y puede dar mucha pelea entre investigadores. Pero acordemos que la interpretación incluye la ética del relacionamiento del investigador, del escritor, del artista con las personas con quienes convive, personalmente, profesionalmente o idealmente, con los intelectuales que lee y estudia.

Investigar y escribir

Investigar y escribir forman parte de elecciones que hacemos, elecciones que son políticas, al mismo tiempo que son estéticas, al mismo tiempo que son intelectuales, al mismo tiempo que son de método, al mismo tiempo que son maneras de actuar.

Maneras de actuar son maneras de pensar, de estudiar, de crear imágenes, de crear películas. Todo es válido para la expresión. ¿Seguro?

En mi trabajo intelectual estudio y creo a partir de algunas visiones de mundo antiguas, clásicas, contemporáneas, fuera de moda, populares, de alta cultura, religiosas, sagradas, banales. Busco formas y posibilidades de conocimiento fuera de los dominios del pensamiento objetivo.

Hay cosas que no pueden o no deben ser dichas, habladas y argumentadas en lenguaje verbal, claro, en discurso compuesto, argumentado, lógico, razonable, científico.

No endioso las formas científicas, que en ciencias humanas son siempre pseudo-científicas, y muchas veces, arrogantes y sabias. No las veo como si fueran puras o como si fueran religión: ellas siempre estuvieron contaminadas por los poderes, por las políticas, por diversos intereses, no siempre revelados. Ellas fueron y son, produjeron y producen conocimiento. Los métodos deben proponerse a la crítica y reflexión sobre el mundo, sobre nosotros, sobre el propio método, sobre

nosotros mismos. Deben colocar siempre todo en crisis, en estado crítico. Escritos e imágenes son el resultado del conflicto entre yo, nosotros y el mundo. Nuestro universo es humano, no científico.

Nuestros proyectos académicos son siempre escritos. No hay escritura colectiva, es siempre alguien que escribe, y es siempre subjetiva. Muchas veces disfrazamos la subjetividad para que el escrito se vuelva objetivo o “científico”, y vamos borrando la presencia del sujeto utilizando la tercera persona, un él o un nosotros, o la cosa, también llamada objeto de la investigación. La utilización de las personas gramaticales objetivas sirve para alejarnos del texto, incluso de abstenernos de la responsabilidad política del escrito, como hace la gente de “Ciencia y Objetividad” y sus criterios de evaluación. Buena parte de las ciencias humanas ya fueron educadas por las ciencias objetivas a través de las financiaciones y evaluaciones de proyectos. El modelo oficial utilizado y obligatorio educa al “científico” y hace que todos utilicen el mismo lenguaje, independientemente del objeto estudiado, el lenguaje desencarnado de la neutralidad. Sea el asunto burgués o popular, posicionado a la izquierda o a la derecha, la forma fija va a dominar el asunto, y como la forma es también contenido, el proyecto va a ser siempre conservador, aunque se trate de los temas académicos legítimos y con lenguaje de izquierda. El pensamiento conservador, derechista o de izquierda, siempre operó con la disociación de las acciones de las ideas.

La forma técnica de investigación dominante hoy en los estudios de las humanidades es la forma proyecto, su forma política es la evaluación por resultados alcanzados, y el valor es medido por los objetivos alcanzados dentro de plazo preestablecido. El valor inconmensurable del pensamiento, de la creatividad, de los valores humanos es sustituido por el valor de medida, por la medida del valor. El grupo que domina hoy el pensamiento académico quiere pasar la idea de que puede haber soluciones técnicas –la forma proyecto– para asuntos no técnicos –los contenidos humanos–. De la misma manera, los currículos son evaluados no por los contenidos intelectuales y académicos, sino por la contabilidad de los contenidos. La forma contable

encubre, pasteuriza y disuelve los valores divergentes y variables de los contenidos.

Esa es la manera predominante de la producción intelectual universitaria, y revela la existencia de un grupo académico que acepta y practica la disociación de la forma y del contenido de su trabajo, y lo transforma voluntariamente en trabajo alienado, como el de los trabajadores en empresas y fábricas. Todas las instituciones universitarias evalúan y se autoevalúan según el modo capitalista de evaluación de resultados y de contabilidad del tiempo y del trabajo.

En este momento, las investigaciones académicas de humanidades no pueden abandonar su forma autorizada por las instituciones, a menos que se permitan dejar de ser consideradas investigaciones relevantes. La evaluación no tiene un contenido propio, su práctica varía en el tiempo y en el espacio, ella es y será siempre una idea al servicio de un grupo. Es una forma técnica y política de opresión y autoopresión académicamente organizada. Es la ideología de los académicos dominantes y su forma de imponer a toda corporación académica un determinado modo de producción, haciéndolo pasar por natural y único.

Esa nueva clase académica en el poder usa de las instituciones de financiación de investigaciones para hacer valer ideas e intereses y llevar la mayoría de los investigadores a someterse y acomodarse a su visión de mundo. Y olvidarse de que el contenido de la investigación en humanidades nunca es científico, artístico, sociológico, antropológico, educacional, etc., pero sí humano, político y social.

Las humanidades, las disciplinas, la educación, la historia, los artes, la lingüística, los estudios literarios, la geografía humana, la filosofía, etc... no son ciencias prácticas y objetivas.

La forma Ciencia, en sus innumerables versiones, es solamente uno de los modos como se puede estudiar un objeto: la aplicación de un conocimiento ya sistematizado y legitimado por un grupo.

Sin embargo, en la investigación en humanidades no debe haber separación de la forma y del contenido. El contenido es su forma, y la forma su contenido, uno es inexplicable sin el otro. El conocimiento

sucede en el ejercicio crítico y creativo de esa solidaridad. Cuando la rompemos, como en las actuales políticas de conocimientos e investigaciones en las humanidades universitarias, practicamos y aceptamos la alienación pública y sin remordimientos del académico práctico, objetivo y contemporáneo.

Las imágenes y el arte de la memoria

Toda imagen pintada o reproducida en foto, en película, muestra en líneas verticales y horizontales que componen una reja en la cual otras líneas se agregan. Las imágenes en fotos, pinturas, películas no tienen profundidad –la profundidad es simulada–. Por detrás de las imágenes no hay nada, solamente el verso. Las fotos son siempre simulaciones visuales.

¿Qué lleva a la idea de querer saber lo que está por detrás de una imagen, de una foto?

¿Será que la verdad es entonces una realidad escondida y oscura? ¿Qué cabe a nosotros desvelar? ¿Será que no la vemos debido a nuestra incapacidad? ¿Será que debemos ser iniciados en ese desvelamiento?

Cuando comencé a estudiar imágenes como un asunto intelectual y académico, fue por, entre otras cosas, haber sido atraído por la visualidad omnipresente de la perspectiva en todas las reproducciones visuales mecánicas, químicas, analógicas, electrónicas, sea de la televisión, del cine, de la fotografía, y de la pintura clásica y romántica, de la pintura popular de hoy.

Actualmente podemos hablar de que el mundo está siempre en estado pre-fotográfico, aguarda ser fotografiado, aguarda ser grabado en momentos fotográficos, aguarda transformarse en imágenes, en momentos espaciales, en espacios de tiempo visuales. Las personas aguardan ser espectáculos, ser famosas, ser imagen y “*mídia*”.

Massimo Canevacci escribe: “*los ojos se volvieron una membrana sutil que conecta el visus del ‘Cavaliere’ a un público transformado en audiencia. Visus es la manera científica con la cual Berlusconi trata su cuerpo concentrado en el rostro y lo hace inmutable: un rostro-cuerpo que se ensancha tomando*

toda la pantalla de la Tele. Y se expande más allá de ella, difundiéndose en cada intersticio visual. (...) Berlusconi es fake, en el sentido de falso-verdadero. Es tan visible y excesivamente falso que parece casi verdadero; o por lo menos verosímil” (2009:J5). Y comenta que el electorado de Berlusconi no es más propiamente hecho de personas: es un público, una audiencia.

Los estudios sobre el Arte de la Memoria me enseñan que hay muchas y diversas maneras de ver las imágenes y pensar lo que ellas significan o pueden significar. Acostumbro estudiarlas como una red de significaciones que, inconscientes o no, transitan por diversos locales y tiempos, muchas veces insospechables. Para captar esos tiempos visuales tuve que desconectarme de la forma lineal y causal de pensar las imágenes. Pasé a colocarlas en una circulación atemporal y encararlas en un nuevo circuito sin punto inicial ni punto final. Trabajar con ellas a partir de un punto de visibilidad y buscar sus significados en momentos de direcciones variables, cuyos sentidos son dados por mi imaginación informada por la cultura de imágenes, tanto visuales cuanto literarias y conceptuales.

El Arte de la Memoria enseña que una imagen visible, una página, un libro pueden ser vistos como un local, una estructura compuesta de imágenes que se relacionan entre sí. Unas enredan a otras formando una red de imágenes vinculadas por lazos imperceptibles, que la investigación y los estudios intentan traer a la percepción y al conocimiento.

Cuando olvidadas, reaparecen por obra de un aroma proustiano, de un sonido violento, de un viento cualquiera, una voz... y, repentinamente, volvemos a ellas. La red de imágenes y palabras se coloca nuevamente en movimiento atrayendo para sí y expulsando de sí nuevas y sorprendentes imágenes. Las imágenes surgen inagotables de nuestras búsquedas, y por ser memorables también nos enseñan, emocionan, enfurecen, tranquilizan, arrebatan.

Aprovecho para acordar ese bien conocido escrito de las *Confesiones* de Agostinho:

“Y he ahí que vengo a los campos y a los vastos palacios de la memoria, donde están los tesoros de innumerables imágenes traídas de percepciones

multiformes de los sentidos. Allí están recogidas todas las cosas que pensamos, que aumentan o disminuyen, o aún varían de cualquier modo, aquello que nuestros sentidos unieron y cualquier cosa que en ella sea confiada o depositada, antes que sea absorbida y sepultada por el olvido. Cuando estoy allá, convoco todas las imágenes que deseo, y algunas se presentan súbitamente, otras se hacen esperar más largamente y emergen como de los más secretos receptáculos, y otras aún se precipitan masivamente, mientras buscaban y deseaban cosas diversas y colocándose en primer plano parecen casi decir: 'Somos nosotros, ¿tal vez?'. Yo las alejo, con la mano del corazón, del bullo de mi recuerdo hasta que baje de la bruma aquella que deseo y se ofrece a mi mirada del fondo de su secreto. (...) La memoria las recibe todas en su gran receso, en su seno inefable y secreto, para convocarlas y retomarlas cuando necesita. Esas le entran todas por la puerta reservada a cada una y se recolocan en orden. Y no entran solamente esas, pero también las imágenes de las cosas percibidas por los sentidos en prontitud y a la disposición del pensamiento que las evoca" (1997: 8-15).

¿Toda y cualquier imagen/palabra es digna de memoria? ¿Es fantástica? Sí y no. Cabe a nosotros hacerla memorable, retirarla de la amalgama de los recuerdos, de esa aleación de mercurio y plata que la detiene en sentidos fijos, y hacerla vivir nuevamente para la historia. Escribo vivir nuevamente y no revivir, que es bien diferente. Revivir una imagen es como recalentar un café, pierde el gusto, queda ácido, y deja de ser café. Hacer vivir nuevamente una imagen es hacerla viva en el presente, apta a mostrarse diferente de lo que fue.

Es claro que las palabras y las imágenes no necesitan ser interpretadas en todo instante, son las cosas, personas, acontecimientos que imaginamos están en las imágenes. Hacer la imagen transparente, y en sus capas buscar lo que buscamos. En las imágenes que se abren, frecuentar los Tiempos –sagrado, práctico, profano, poético, teórico, natural, desnatural, del sentimiento, del trágico, del dramático, del técnico, de la duración sin naturalismo–.

El local más fantástico es nuestro cuerpo, donde guardamos las imágenes inolvidables de nuestra vida, listas para ser despiertas y volver a atormentarnos, alegrar, indicar caminos, confundirnos.

Para reunir todo eso, uso la idea de Programa Visual, o un Programa de Imágenes y Palabras.

La idea es componer la investigación como, por ejemplo, un espectáculo, un concierto.

Pensar las investigaciones no sólo como las formas académicas, cristalizadas, sino pensarlas como formas culturales diversas, divergentes.

Por ejemplo, puedo estudiar imágenes e ideas como un programa de concierto, un programa de radio, programa de cine, programa de música popular... para que esas formas culturales nos alejen del siempre igual y distante académico, y traigan nuevas respiraciones. Las imágenes y los textos también pueden ser vistos como escenografías –palabras y escenarios, imágenes ideales que quieren parecer reales, visibles, palpables con los ojos–. Y lo son. Se muestran para nuestros ojos en el intermundo imaginario. Miramos, percibimos, imaginamos, pensamos, todo al mismo tiempo. Vemos con ojos interiores la historia de la memoria de las imágenes, de las ideas, de los ideales.

Cuando desplazamos nuestras miradas por la escena que estamos montando para la investigación, percibimos que las Representaciones del Espacio-tiempo cambian conducidas por la técnica, política y estética de las diferentes formas de representaciones.

El lenguaje

Siempre me gustó la escritura sea en sus letras literarias, en pensadores, teóricos, personas que practican la buena escritura.

Sobre el escribir, hace siglos se escribe, y es siempre un gran tema, casi todos los escritores escriben sobre escribir, un gran misterio. Un misterio aportado por las letras, esos dibujos de donde emanan sentidos, ideas, libertades y penas de muerte.

Si hubiera habido alguno o un único creador del mundo, todos hablaríamos la misma lengua. Pero cada creador creó el mundo a su propia imagen, y así tenemos tantas lenguas diferentes. Hay incontables mitologías, e incontables explicaciones sobre la creación de las personas y sus lenguajes.

Forma parte, o debería formar parte, de los estudios del intelectual, la reflexión y el pensamiento sobre las lenguas y el lenguaje, pues

ellas son su instrumento principal. Me gustaría acordar también que las letras son imágenes visuales y pertenecen al mismo universo general simbólico de las fotos, del cine, de las pinturas. De la misma forma, el habla, los sonidos de las lenguas son imágenes sonoras y simbólicas.

La escritura es práctica simbólica: las palabras son símbolos gráficos que representan lo real hecho de ideas, inducen a imaginar la realidad. La gramática hace el papel de la perspectiva en relación a las palabras: ella ordena los significados y les da proporciones y relaciones, al ordenar las palabras en frases en el *espacio en blanco*, ordena también el tiempo que impregna sus significados. La escritura trae el tiempo para la lectura ordenada, hace que el tiempo pase a ser legible: una descripción, una narración, una historia legible.

No hay ningún contacto entre una palabra y la realidad mirada a no ser su invocación por el sonido de nuestras voces o por los rasgos de nuestra escritura: invocamos la realidad para que él se presente, pase a existir y yo pueda interpretarlo.

La escritura no es arte de lo real: es arte del símbolo, entre la palabra y la realidad hay un abismo.

La afirmación sobre la realidad de alguna cosa es un acuerdo político.

Así como la fotografía es un modo de ver, como escribió Susan Sontag, podríamos también decir: la escritura es un modo de leer, no es el significado en sí mismo, es una posibilidad de sentido. El sentido en sí no existe o es inaprensible: es siempre una relación, o un vistazo. Si la escritura tuviera un sentido solamente, universal, no tendríamos tantas lenguas diferentes: tendríamos una sola lengua universal y las palabras y frases serían las propias gentes, los propios seres, las propias cosas.

El lenguaje es una práctica simbólica universal, pero sólo percibimos esa “práctica simbólica universal” por su manifestación en las lenguas particulares. En el lenguaje *hablado o escrito*, la frase “una persona andando por la calle” es una frase particular de una lengua particular, sólo tiene sentido para quien habla/entiende esa lengua. El lenguaje es habilidad humana, universal. Las lenguas no. Las lenguas no son universales, son particulares.

El lenguaje/la lengua/el habla son artes particulares de representaciones colectivas. Las naciones que se quieren hegemónicas y dominantes promueven su dominio económico y político a través de la imposición universal de su lengua: el inglés hoy es esa lengua, es la lengua de la educación política de los científicos, del mundo cultural internacional. Los conquistadores siempre lo supieron.

El español y el portugués tuvieron sus orígenes en el latín impuesto por las colonias romanas, que por su parte se impusieron a las colonias americanas. Más recientemente, el francés ya fue “universal”, y en el Brasil colonial, los jesuitas llevaron la lengua *tupi* para casi todos los pueblos indígenas, para convertirlos mejor al cristianismo, cuya lengua imperial todavía es el latín. En nuestras ciudades es enorme la cantidad de escuelas de inglés, escuelas de conversión política y cultural. Pero todo imperio tiene su fin, aunque en cierto momento parezca eterno.

Sin embargo, es muy bueno y bonito que haya tantas lenguas, tantas formas diferentes de decir cosas, tantas cosas indecibles y que podamos practicar la traducción como una carretera universal solidaria en que caminamos de una lengua para otra, de un habla a otra, de un texto a otro y de esa manera podemos recorrer todas las lenguas del mundo, presentes y pasadas.

Escribió *Clarice Lispector*:

“Yo tengo a medida que designo –y este es el esplendor de tenerse un lenguaje. Pero yo tengo mucho más a medida que no consigo designar. La realidad es la materia prima, el lenguaje es el modo como voy a buscarla –y como no encuentro. Pero es del buscar y no encontrar que nace lo que yo no conocía, y que instantáneamente reconozco. El lenguaje es mi esfuerzo humano. Por destino tengo que ir a buscar y por destino vuelvo con las manos vacías. Pero, vuelvo con el indecible. El indecible sólo me podrá ser dado a través del fracaso de mi lenguaje. Sólo cuando falla la construcción, es que obtengo lo que ella no consiguió” (1998: 176).

Resumen

En este trabajo se condensan reflexiones acerca de las ideas sobre la vida y las personas, y la relación que estas guardan con el trabajo de investigación. El mismo se centra en la cultura, las artes, la retórica visual, la estética del cine y la fotografía en sus relaciones con la literatura. Desde estos asuntos muestra no sólo, los modos a través de los cuales se van tejiendo sus interpretaciones sino también cómo es posible leer imágenes, explicar e interpretar al cine y la TV, como si fuesen textos.

Palabras clave: cultura; artes; retórica visual; estética del cine y de la fotografía.

Abstract

This work presents reflections on the ideas about life and people, and the relationship that these have with research work. It focuses on culture, arts, visual rhetoric, the aesthetics of cinema and photography in relationship with literature. From these perspectives, it shows not only the ways through which they develop their interpretations, but also the way in which images can be read, and how film and TV can be explained as if they were texts.

Key-words: culture; arts; visual rhetoric; aesthetics of cinema and photography.

Notas

¹ Palabras de la película *Del olvido al no me acuerdo*, 1999. Director: Juan Carlos Rulfo.

Bibliografía

- AGOSTINHO, S. (1997) **Confesiones**, X. Paulus, Brasil.
- CANEVACCI, M. (2009) *El Estado de São Paulo*. En: **Suplemento Aliás**. Publicado el 20 de diciembre.
- LISPECTOR, C. (1998) **La Pasión según G.H.** Rocco, Río de Janeiro.
- PASOLINI, P. P. (1982) **Empirismo Hereje**. Assírio & Alvim, Lisboa.

Historia recordada, historia inventada

História inventada - Made-up Story

*Agueda Bernardete Bittencourt**

Traducción: Verónica Bulacio

*Pues el presente con el apoyo del pasado es mil veces
más profundo que el presente que está tan próximo
que no deja que se sienta nada más,
cuando la película en la cámara sólo alcanza el ojo.*
(Virginia Woolf)

El patio de la iglesia en el fondo de casa

Fin de la tarde. Sopla un viento suave. Hojas secas, papel viejo, vasos descartables se acumulan en los rincones de la vereda de una casa deshabitada. El pequeño jardín tuvo sus plantas cubiertas por esa basura circulante que el viento campinero¹ se encarga de llevar de un lado al otro. Fue caminando por la calle que reparé en ese paisaje urbano. Y luego otro paisaje ocupó el lugar del primero.

Era una casa grande, paredes hechas de tablas anchas verticales clavadas una al lado de la otra, rematadas por tablitas angostas que escondían del viento y la lluvia posibles grietas del rejunte. Una casa un poco baja. Ubicada al final de un césped muy verde –un poco inclinado en dirección a ella– que comenzaba al lado de la iglesia y se encargaba de unir las tres construcciones donde pasé buenos y malos momentos de mi época de niña. La escuela, la casa de las monjas y la pequeña iglesia de la aldea llamada *Três Casas*.

* Pedagoga. Mestrado em Educação y Doutorado em Educação. Pós Doutorado en École Normale Supérieure Fontenay Saint Cloud y en École des Hautes Études em Science Social-França. Livre Docência em Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil.
E-mail: agueda.bittencourt@gmail.com

La casa pintada de verde tenía una escalera de tres escalones por donde se llegaba a una barandilla minúscula y, de ella, a los dos salones de clase. Recuerdo especialmente uno de los salones, o mejor, de las tres ventanas a la izquierda y de la luz de la mañana entrando sala adentro. Veo que esa imagen tal vez no sea una, y sí un conjunto de tres cosas variadas: tres construcciones, tres aulas, tres escalones, tres ventanas... Tres son las personas de la Santísima Trinidad, la patrona de la aldea.

Ubicada atrás de la iglesia –que desde lo alto de una pequeña colina observaba la aldea frente a ella–, esa casa verde pasaba buena parte del tiempo llena de movimiento, ruido, aromas, lo que la dejaba casi invisible. Sólo durante las vacaciones el edificio permanecía deshabitado. Es de ese tiempo, que veía las hojas secas acosadas por el viento en los rincones del balcón, esa imagen. A veces también me encontraba con excrementos secos de los animales domésticos, que circulaban sueltos por la aldea. Ese cuadro que no sé si alguna vez llegué a ver con todos esos detalles, pero que en algunos momentos, ciertamente, encontré– es el de mi primera escuela en período de vacaciones: desolada, silenciosa y abandonada. ¡No sé por qué comienzo a hablar justamente de las vacaciones si me gustaba tanto el periodo de clases!

La iglesia de madera, me parecía enorme. No puedo ver el color con el que era pintada, creo que en el tiempo que viví en la aldea nunca la pintaron y debía estar bien desteñida por la lluvia. Sé, sin embargo, que era bien grande y muy alta. Las campanadas a la hora del Ave María, siempre que alguien moría o cuando el Padre llegaba e íbamos a tener misa, se hacía oír de punta a punta del poblado.

La casa de las monjas, también de madera como el resto de la villa, era una casona cuadrada, de dos pisos, capaz de albergar una decena de habitantes, considerando el número de ventanas, que hacía creer que había por lo menos cuatro dormitorios en el piso superior y varios ambientes más. Era una casa rodeada por un jardín donde crecían dalias de varios colores y lirios blancos, además de las rosas típicas de los jardines del sur del Brasil. Con esas flores más aquellas que eran donadas por las familias de la aldea, se adornaba la iglesia los días de fiesta,

como la que ocurría el día 31 de marzo, cuando vestida de ángel, un año coroné a la virgen, en medio del perfume a incienso y del sonido de las voces infantiles cantando *Louvando María*.

Sin recordar el color de las paredes, me acuerdo bien del confesionario hecho de madera de fina, oscura, algo como peroba o pau-ferro², en su acostumbrada posición de espera al lado izquierdo de la puerta, en el fondo, que en las iglesias es también la entrada. De ese confesionario tengo varias marcas, la más fuerte es el temblequeo que me daba junto con el dolor de panza y que dejaba mi voz ronca además de la boca seca. Porque confesar implicaba el esfuerzo concentrado de negarme a mí misma.

Además del confesionario, la iglesia tenía otra parte importante: la rendija del fondo. El tiempo y las intemperies deformaron un poco esas maderas y apareció la rendija del fondo: era perfecta, el mejor equipamiento para jugar a las escondidas que conocí. Alguien era elegido para cerrar los ojos y contar, mientras todo el grupo se escondía atrás de la iglesia y espiaba del otro lado por la rendija. Cuando sus pies pasaban de la mitad de la iglesia, era aquella corrida, unos atropellando a los otros hasta que el último fuera a contar nuevamente. Horas y horas pasaban durante esa repetición sin fin.

De la iglesia aún guardo otro recuerdo: es de la pared de afuera, donde, junto a mi amiga Salete, me saqué el retrato de graduación de la primaria. Mi vestido, blanco como los zapatos, las medias y los guantes de nylon, tuvieron sus tiempos de gloria. Era de cristal, un tejido mágico para esa niña de diez años, tejido fino, que brillaba y parecía almidonado, pero no lo era. Hace un tiempo recibí un regalo y la cinta del paquete me pareció sacada de mi vestido de cristal. Nunca me olvidé de aquella belleza. En la fotografía en blanco y negro veo el cabello cortado y enrulado para la ocasión. Debía ser así, al final, yo fui la oradora. Por primera vez exhibiendo el papel del discurso, cortado en formato angosto y largo. Lo que estaba escrito allí no lo recuerdo, pero el acto de desenrollar el discurso no lo olvidé. La fotografía me reporta a los rituales consagrados: me veo en pie al lado de mi amiga, las dos con nuestros vestidos blancos, con volados, con soquetes y zapatos nuevos; los guantes de nylon fueron las piezas más admiradas. Yo nunca

había usado o visto un par de guantes antes. Guantes para el frío no se usaban en la aldea y esos, lindos y transparentes, ¡Qué maravilla! Me pregunto: ¿quién habrá tenido esa idea? ¡Hacer a las niñas del campo usar guantes de princesa en el día de la graduación de primaria!... ¿Y la posición para agarrar el diploma? Por mucho tiempo imaginé que esta era la única forma posible de sostener un diploma, enrollado como un pedazo de caña de azúcar, amarrado con la cintita verde y amarilla: con las dos manos, una en cada punta del tubo.

De la ceremonia de graduación me acuerdo de la composición de la mesa, con todas las autoridades del lugar. Estaba el intendente, el juez de paz, el cura, el escribano. Este último era mi padre, que subía al escenario improvisado en el club, con su andar un poco rengu, pero siempre con su sonrisa bonachona y alguna ironía en la mirada. La última autoridad era la monja, Hermana Ana, que por ser mujer o por ser monja, no sé bien por qué, mantenía una posición discreta, casi pidiendo disculpas por estar entre esos hombres tan importantes.

Las imágenes y las escenas de ese período de niña me reportan a la escuela y a la iglesia casi como si fueran una única cosa. Así, paso de una para la otra sin siquiera darme cuenta. Cabe, sin embargo, decir que se trataba de una escuela pública, Escuelas Reunidas Profesora Julieta Lentz Puerta de Nova Petrópolis, que era administrada por convenio por las Hermanas Catequistas Franciscanas³.

Dulce de membrillo con pan

Hacía mucho frío a las nueve y media de la mañana, en días de invierno, cuando la campanita tocaba y anunciaba la hora del recreo. La corrida era general. Todos salían con sus paquetitos de merienda en la mano, no existían entonces las meriendas escolares de hoy, e iban en busca del sol sobre el césped que aún conservaba un poco del rocío de la madrugada. El mejor lugar era junto a la pared del fondo de la iglesia: allí el sol daba directamente y desparramaba calor, al mismo tiempo que la pared impedía que el viento cortante hiriera la piel e hiciera escurrir la nariz de los niños. Los grupos se iban acomodando

en rondas, todo el mundo hablando, temblando de frío y empezando a comer. En casa me preparaban una merienda en la cual invariablemente había dos rodajas de pan casero con un pedazo de dulce de membrillo, salidas del stock doméstico, de fabricación propia. Los dulces, por su lado, tenían también su tiempo de preparación, que ocurría una vez por año. Eran fabricados y almacenados en cajas de madera especialmente hechas para ellos. Eran unas cajas muy bien acabadas, con tapa de encajar y correr por canaletas. Hasta hoy admiro el arte de la carpintería. Nunca vi que se deformaran o se trabaran. Eran rectangulares, con capacidad para 20 o 25 kilos que duraban todo el año, para ser consumidos como relleno de pan en la merienda de la escuela o también en el desayuno. En casa éramos seis hijos –el mayor ya estaba en el colegio interno– más papá, mamá y una agregada⁴ que ayudaba en las tareas domésticas. La misma manteca, el queso y el salame, además de otras variedades servidas en la primera comida del día, también eran de fabricación casera. Mi merienda en esa época era siempre de pan con dulce. Parece común, entre los adultos, pensar que a los niños les gusta más lo dulce que lo salado. Bueno, no sé si eso es verdad, pero recuerdo que en ciertas épocas me empalagaba de esa merienda. Me acuerdo de dos amigas, compañeras de grado: una se llamaba Genésia, la otra ya no sé más. Ellas eran las niñas más grandes de la sala, siempre se quedaban en los últimos lugares de la fila y en los últimos pupitres del aula. La Escuela es un lugar de clasificación, la primera de ellas por tamaño. Yo era pequeña, flaquita; por consecuencia, la primera en la fila y también en el aula. Yo no solo era pequeña, era también de las más jóvenes del aula, y eso puede significar que yo tenía la edad correcta, mientras mis amigas habrían sido reprobadas, o habrían dejado la escuela, o inclusive habrían comenzado más tarde. No da hoy para olvidar que yo era la hija del escribano que, si bien no tenía ninguna importancia en el mundo, allí en aquella aldea era una de las autoridades, con cierto grado de instrucción, y eso era ya una clasificación previa a la que iría a ocurrir posteriormente en la escuela. Mis compañeras mayores eran muy tímidas, usaban vestidos largos y, a no ser en días muy fríos, de lluvia y heladas, iban a la escuela descalzas.

Hablaban poco en el aula y en el recreo, eran muy reservadas, tal vez por culpa del acento de quien habla italiano en casa⁵.

La aldea donde transcurren los episodios narrados aquí se sitúa en el Oeste catarinense⁶, región de fuerte inmigración italiana. Genésia y sus compañeras vivían en la colonia y caminaban de tres a cinco kilómetros para llegar todos los días a la escuela a las ocho de la mañana. Mis amigas protagonizaron conmigo dos episodios de los cuales siempre me acuerdo con nostalgia, y que tal vez revele cómo las familias van inculcando en los niños gustos y sabidurías.

En una de aquellas mañanas heladas, de sol débil y viento cortante, corrimos para ocupar el mejor lugar al lado de la pared de la iglesia. Cuando abrí mi merienda y me encontré con el ya célebre pan con dulce de membrillo, me desanimé. Miré al costado y vi en las manos de Genésia algo fantástico: una batata al horno. Claro que yo conocía la batata, ¿pero así? Al horno, ¿y de color rosa? No. Era una batata larga, con cáscara marrón bien tostada. La cáscara tenía unas ampollas de aire formadas por su humedad o que se yo por qué. El hecho es que, pinchando la cáscara, se iba soltando y dejando aparecer aquella masa rosada que hasta hoy se me hace agua en la boca. Quién lo propuso no me acuerdo, pero el cambio de meriendas sucedió en ese día y de ahí en adelante muchas veces más. Después de esa época, pocas veces tuve oportunidad de comer ese *manjar de los dioses*. Mucho más tarde descubrí por qué aquella batata era tan especial. Era asada en el horno a leña, junto con el pan, sin ser cocinada anteriormente, y por eso adquiría esa consistencia y dulzura tan típica. En casa, la batata era primero hervida y después iba para el horno de la cocina a leña para secarse. Ni daba mucho tiempo, a todos les gustaba comerlas junto con el café con leche, por eso la batata no se secaba. En otra ocasión decidí imitar a mis amigas. Yo imaginaba la delicia que debería ser poder ir a la escuela descalza. Yo siempre iba calzada, porque vivía en el centro de la aldea, a dos cuadras de la escuela y también porque mi mamá decía que era muy feo una niña andando descalza en la calle. Ahí iba yo siempre de zapatos u ojotitas, jamás de alpargatas, porque éstas eran prohibidas en mi casa, parece que cargaban la marca de la pobreza o

del campo, no sé bien cuál de las dos. Pero sé que ese calzado no era admitido, ni las camisas a cuadrillé o pantalones rayados para los niños⁷. Un bello día, yo salí discretamente de uniforme, pollera azul marina tableada y blusa blanca con el bolsillo bordado y los pies descalzos. La sensación no fue la esperada: yo debería tener unos 7 u 8 años y no me sentí cómoda sin zapatos. Me dio vergüenza, me pareció que mis pies sucios no combinaban con el uniforme. Aguanté bravamente y ya estaba casi orgullosa por haber realizado tal hazaña, cuando al llegar a casa me encontré con Adgar, mi hermano mayor. Parecía horrorizado de ver una niña tan educada y bonita, según él, volviendo de la escuela con los pies descalzos. Su discurso pleno de argumentos morales y sanitarios me dejó muy triste y avergonzada. Más aún porque era un discurso lleno de autoridad. Adgar era, en esa época, un estudiante seminarista y eso sí era de peso en la familia. Lo peor de todo fue tener que escuchar que mis pies iban a quedar deformados y no entrarían más en ningún zapato. Esto, dicho por cualquier persona, no tendría tanta importancia, pero justo él fue quien me vio. Era el personaje especial de mi niñez. Siendo el mayor de los siete hijos, fue elegido por mi padre para estudiar, tal vez para ser cura, aunque no estoy segura si la familia lo quería tanto. La verdad es que, cuando me di cuenta, él ya no vivía más en nuestra casa, estaba interno en el seminario. Por él vi a nuestra madre vivir las mayores alegrías, con la llegada de las cartas, de las libretas escolares, de las fotos 3x4 y con sus visitas para las vacaciones. Y las mayores tristezas, bañada en lágrimas, cuando debía partir. Él tenía el privilegio de ser siempre el personaje nuevo que entraba en casa dos veces por año. Aprendí a quererlo de esa forma respetuosa de quien está cerca y lejos al mismo tiempo. Nueve años mayor que yo, fue al seminario antes que yo cumpliera un año; así, lo conocí ya como ese visitante casi ilustre, que usaba sotana negra con decenas de botones, bolsillos y ese cuellito blanco típico⁸.

Hice un largo paseo hasta aquí y acabé dejando para atrás la escuela primaria que trajo la primera imagen de este escrito. Voy a intentar reencontrarla en esta colección de imágenes de mi archivo personal: La escuela era administrada por las Hermanas Catequistas –una

congregación franciscana fundada en Santa Catarina— eran ellas nuestras profesoras en la escuela, nuestras catequistas en la iglesia y también nuestras compañeras de juegos en la hora del recreo, ésta tal vez la mejor parte de todas. Ese período de la aldea, donde vivimos por cuatro años, fue para mí el más rico en descubrimientos, experiencias y libertad. Nosotras, las niñas, no gozábamos de la misma libertad que los niños, que salían por la mañana, sin avisar adónde iban y volvían a la hora de las comidas, transpirados, llenos de historias para contar. A las niñas quedaba reservado el lugar en la escuela y en la casa⁹. Las salidas a lugares un poco más alejados, en general, se convertían en pequeñas fugas. Había una cosa que preocupaba a nuestra madre y que siempre nos obligaba a inventar historias extravagantes para encubrir la desobediencia: ella le tenía mucho miedo al río, a la corriente y temía que alguien pudiera ahogarse. Eso era válido para los dos sexos. Los niños, en el verano, huían para el río con frecuencia. Fueron pocas mis huidas, pero hice sí mis tentativas para aprender a nadar. No morí ahogada, si me asusté algunas veces, pero hasta hoy soy una piedra en el agua y tengo pánico de la profundidad, corriente e inmensidad.

La aldea a veces era una auténtica comunidad medieval, me acuerdo bien de las *passarinhadas*¹⁰ que ocurrían cuando los hombres decidían salir a cazar y se quedaban dos o tres días en el monte. Ellos también organizaban pescas, acampando en el borde del río y divirtiéndose mucho. Eso se deducía de las historias que contaban al volver; en el día en que volvían de una cacería, trayendo venados, pacas, armadillos o pajaritos, la aldea se transformaba en una fiesta. Una vez la *passarinhada* fue preparada en nuestra casa. Imagine unas diez familias, con aquella media de cinco o seis hijos, aquel bando de niños o de jovencitos por el patio de la casa. Las mujeres preparaban una enorme cantidad de polenta y hacían aquellos pajaritos fritos enteros en el tacho de cobre, que eran servidos en mesas una al lado de la otra. Primero los niños pequeños, después los jovencitos y por último los adultos, que permanecían en la mesa hasta más tarde. La mesa era especialmente armada en el patio para esa ocasión: sólo cabían unas 20 personas por vez.

No sé si esos acontecimientos eran motivo de alegría para las mujeres, que trabajaban mucho en esos días, pero pienso que eran momentos en que se salía de la rutina y había un cierto toque tribal en la convivencia. Hoy me acuerdo de aquella forma rústica y calurosa de esos tiempos semi-campestres. Después de esos cuatro años de pueblo, vino la vida en la ciudad que, aunque no muy grande, ya presentaba más opciones y, con esto, la necesidad de elección y la consiguiente clasificación.

Lápiz y papel

Nuestra mudanza fue motivada para garantizar que los niños continuaran estudiando. Ya eran tres de los siete hijos los que estaban fuera de casa, en colegios o en la casa de parientes. Había llegado mi turno y la cosa no caminaba bien. Vivíamos en la ciudad. Muchos hijos y poco dinero. ¿Quién va para la escuela pública y quién para la escuela privada? La decisión me pareció natural, los niños en las escuelas privadas que dan más posibilidades de éxito en la vida y las niñas en las escuelas públicas; decisiones sin traumas o, por lo menos, sin conflictos¹¹ inmediatos.

Se inició, a los 12 años de edad mi formación profesional para el magisterio. Pasé de un curso primario en escuela rural para el Curso Normal Regional. Recuerdo bien de que fui una buena alumna de matemáticas, pero mi escritura era lamentable y debería comenzar a estudiar cómo enseñar, antes inclusive de aprender lo que iría a enseñar. Eso gracias a la Didáctica y a la Práctica de la Enseñanza, a la Psicología, a la Biología y a las nociones de Higiene, que componían el *currículum* de ese curso. Mal alfabetizada, allá fui yo atropellando palabras y creando grafías. Me llevó un buen tiempo convencerme de que enseñanza se escribía con Z y no como me salía automáticamente –“enseñanza”. Las s, z, j, g, aún hoy me sorprenden a veces.

En esos cuatro años viví las primeras emociones de encuentros/desencuentros, amor adolescente, fugas de las clases. En nuestra casa no había todavía ni televisión ni heladera, cuyo modelo redondeado

acababa de llegar a la ciudad. Entré por primera vez al cine y vi a *Ben-hur*, con el corazón casi saliendo por la boca. La sala oscura del cine, el sonido alto, las imágenes que crecían de repente venían en mi dirección con furia. Todo me desorientaba. Ya era una jovencita. Casi una profesora y estaba conociendo el cine.

Disfrutaba también de la lectura oficial de la familia: las revistas *O Cruzeiro*, *Manchete* e *Seleções*, a las que mi padre se suscribía. Hombre instruido para su época, había cursado hasta el secundario, en la década de 1930. Era bueno en historia (aquella de los héroes nacionales y de la antigüedad especialmente) y Geografía, invencible para grabar nombres de ríos, capitales, montañas. Acompañaba la política de cerca, como buen hijo de coronel que era. Udenista, admiraba a Carlos Lacerda y celebró mucho la victoria de Jânio Quadros y su “*escoba moralista*”. Como toda mi familia, yo también desfilé de escobita en el pecho en aquellos años poco dorados¹².

Sobre mi padre, no puedo dejar de mencionar su forma medio extraña de incentivarnos a estudiar. Decía que todos deberían estudiar, que era muy importante, aunque no hiciera un mínimo movimiento para que sus hijos llegaran a las buenas escuelas, a no ser el mayor: él sí, iría hasta el final y sería médico. Ningún sacrificio sería demasiado para conseguir que él volviera graduado a casa. Cuando me acuerdo de mi madre, veo la escuela distanciándose un poco, por lo menos este tipo de escuela: va cediendo su lugar a otros aspectos de mi formación. Doña Vina, como era llamada, era una mujer fuerte, luchadora, brava, tal vez, en los dos sentidos de la palabra. Era quien garantizaba el pragmatismo en esa familia liderada por un aventurero que cuidaba de su propio placer sin preocuparse mucho con las condiciones de su prole. Algunas veces pienso que él tenía sus fantasías: quería tener, además del hijo médico, otro ingeniero, otro abogado. Las mujeres deberían ser profesoras o enfermeras y de preferencia bien casadas. Este era su sueño, igual al de la mayoría de las familias de clase media brasileñas. La realidad era la decadencia y lo que restaba de una herencia que alguna vez fue grande.

Yo empezaba a temer el destino previsto, anunciado con simplicidad, en cada gesto cotidiano familiar, en el acto de lavar los zapatos de

los hermanos o tender sus camas mientras ellos jugaban con los amigos. Creo que fue allí que me surgió la idea de *estudiar fuera*. Expresión hasta hace poco tiempo usada en la región y que significaba estudiar más allá de un secundario, cursar la universidad. En esa época, inicio de los años 60, estudiar en una universidad implicaba vivir en una de las tres capitales más próximas: Curitiba, Florianópolis o Porto Alegre.

Llegó la hora de partir. Destino: la ciudad de Curitiba. Mi mamá, nerviosa, me hizo recomendaciones y previsiones. Yo seguía firme en mi decisión. Sentía un frío en la panza cada vez que pensaba en el vestibular¹³. ¿Qué examen sería ese? La elección de la carrera había sido hecha considerando las posibilidades de entrar en la universidad, después de un estudio minucioso del catálogo. Fue una elección fácil, por exclusión. Era el curso que no tenía pruebas de Física, Química, Matemática, ni Inglés. Sobró: Pedagogía. Las pruebas eran de Portugués, Psicología, Biología, Español, Historia y Geografía. Tal vez yo hubiera preferido Biología o Historia Natural, como era llamada la carrera, o Farmacia y Bioquímica. Pero, con mi formación, no daba para arriesgar. Yo no podría ser reprobada en el examen –era mi única chance, tenía que aprobar, sí o sí–.

Bosque de pitangas

Fui aprobada, festejé mucho y llegó la hora de tomar el camino de vuelta. No conseguí dormir en el ómnibus. Viagé de sombrero azul de ingresante, con una lechucita estampada. Estaba orgullosa. Mi papá vino a recibirme. Me abrazó y lloró. Me saludó y lamentó la muerte de mi abuela, su madre, que ocurrió mientras estaba fuera: *–Ella ya no podrá verte en la universidad–* dijo, entre lágrimas. Eso tenía un sentido muy fuerte para él y para mí también, lo descubrí después. Yo había perdido, con la muerte de la abuela, el lugar de privilegio en el ritual familiar de celebración del éxito escolar.

Todos los años, en el día primero de enero, la familia se reunía en la casa de mi abuela paterna, en Erval Velho, mi aldea natal. Era una gran fiesta, con muchas comidas, bebidas, largos paseos por los

potreros, entre ovejas y caballos. Recuerdo con mucha nostalgia de la colecta de frutos silvestres, como la pitanga y la gabiroba, el sete capote y las cerezas. Todo eso iba sucediendo entre los niños y los jóvenes, mientras los hombres hacían el asado y las mujeres cuidaban de las ensaladas y de las bebidas. Esa fiesta reunía las nueve familias derivadas del matrimonio del Coronel Zeferino y Doña Rita. Éramos más de 80 personas, incluidos algunos agregados. El espacio, un bosque de pinos, permeado de pitangueras de más de seis metros de altura, de gabirobeiras y cerezos, estos los más raros. Por las cerezas era necesario caminar un poco más. Después de correr atrás de las ovejas y subir en los árboles, a los más chicos les gustaba tomar agua de la vertiente que estaba al pie de la colina. Chicos y chicas paseaban conversando por el bosque. El almuerzo era servido en grandes mesas construidas especialmente para esas fechas, a la sombra de las araucarias. Y así llegaba el momento de la celebración. Lo más curioso es que mi abuela Rita era una india, con trazos y cabellos negros brillantes, típicos. Yo nunca supe el nivel de estudios que ella tuvo. Sé que era alfabetizada y buena en los negocios. No llegué a conocer a mi abuelo, que tuvo una muerte temprana; fue ella quien asumió los negocios de la familia, cuidando de una herencia nada despreciable, que los hijos supieron rápidamente desbaratar.

En esta fiesta del día *primero de año* los discursos siempre aparecían. El primero en hablar era el tío Severiano, hombre de muchas palabras, vocabulario elegante. Se quedaba de pie al lado de la abuela y, con la servilleta en la mano, empezaba invariablemente enaltecendo a esa vieja señora, puerto seguro de la familia, ejemplo de virtudes, madre incomparable. Después elogiaba a la familia, institución base de la sociedad. El tío Severiano era abogado. Al final destacaba el valor de la juventud y la belleza de los niños. Nada más conservador y poco original. Pero arrancaba lágrimas de sus hermanas y admiradoras. Enseguida hablaba mi padre, siguiendo con el mismo tono y llamando la atención para los estudios en la vida de los jóvenes, de los hombres del mañana. Luego seguían los nietos, graduados el año anterior, llamados uno a uno por su nombre y logro escolar. Cada uno a su modo, avergonza-

do u orgulloso, comenzaba con los agradecimientos a la abuela, a los padres, etc. Esa celebración era curiosa. Funcionaba como una competencia familiar. Cada familia presentaba sus preciosidades. Eran abogados, dentistas, profesoras, que parecían vestidos nuevos en una vidriera. También estaban los que corrían por fuera de esa competencia: los artistas. Generalmente eran las jóvenes de las familias más exitosas, que tenían más dinero o daban preferencia a las artes. Ellas presentaban piezas musicales tocadas en violín, en acordeón, en guitarra. Los pianos quedaban en las salas de la casa y acababan fuera para la demostración de prodigios en el campo. En esta segunda parte del espectáculo mi familia estaba siempre por fuera. Nadie tocaba nada. Era la hora de la envidia. El ritual había cumplido su papel: aproximaba distinguiendo, incluía excluyendo. Era de eso que papá hablaba cuando me dijo: —*Ella ya no podrá verte en la universidad*. Ni él pudo lucir su joya. De hecho, nunca más la familia se reunió, el *primero de año*.

Salvia con mejorana

El pensamiento me lleva de vuelta para la casa de mis padres en uno de los momentos de placer casi diabólico, que ocurría de vez en cuando. En esa casa, ya no había agregados permanentes, pero a veces se heredaba alguno de los de nuestra abuela. Ellos venían en general en las épocas de mucho trabajo, como en los días de la matanza. En esos días se mataban chanchos o carneros. Sí, porque matar gallina era cosa más frecuente y ni tenía mucha gracia. Ahora, chanco y carnero, no; ahí era otra cosa. Había una planificación para esa operación. Primero era decidido el día, en general un lunes o martes, porque esa historia rendía para toda la semana. En la víspera mi madre coordinaba una limpieza general en el galpón donde todo sería preparado. Se lavaba todo: mesas, recipientes, tachos, palas, cuchillas, máquina de moler carne, de llenar chorizo, tablas de cortar carne. Hasta la “chaira” era aireada. Llegado el día “D”, todo el mundo se despertaba alborotado y las peleas se sucedían. La más frecuente era la de mi madre acusando a mi padre de no saber hacer sangrar el animal, que habría

sufrido más de lo que debía. No puedo juzgar si ella tenía o no razón, porque en ese momento yo estaba encerrada en mi cuarto con una almohada tapándome los oídos. Detestaba oír los gritos de los animales en la hora de su muerte. Terminada esa parte, allá estábamos todos queriendo ayudar. Solo los mayores podían pelar el choncho, porque implicaba manejar la cuchilla bien afilada y agua hirviendo. La división del animal en grandes partes era tarea de papá con la ayuda de mamá. Nosotros, los que teníamos entre 7 y 10 años más o menos, que es el período que recuerdo más vivamente, entrábamos en la hora de hacer el chorizo, el salame, las morcillas y el famoso queso de choncho. Ahí era sólo placer, desde moler la carne hasta cortar los condimentos, de cuyo perfume de salvia fresca no me olvido hasta hoy. Tocar la masa, llenar los chorizos, atar y colgar cerca del fuego donde después serían ahumadas era fiesta para todo el día. Ese laboratorio armado en nuestro galpón era realmente mágico: en él aprendíamos –con una mujer que sólo había cursado hasta el segundo grado– preciosas nociones de Química, Matemática, Higiene y Biología. Que solo conseguí incorporar en las disciplinas propias después de décadas. Las técnicas de conservación de los alimentos eran bien elaboradas para ese tiempo en que no se conocía la heladera y un animal llevaba más de un mes para ser consumido. Estoy hablando de 100 kilos de carne para una familia de ocho personas. Salar, ahumar, secar, fritar, cocinar eran algunas de las técnicas de conservación usadas. Hasta hoy enfrento demoradas discusiones con la gente de casa sobre la seguridad higiénica de esas técnicas. Mis hijos, todos con formación en universidades reconocidas en el *ranking* internacional, sólo comprenden el mundo después del uso generalizado de la heladera. Esos recuerdos me remiten al tipo de aprendizaje feliz que teníamos unos con los otros, en que todos los sentidos estaban alertas, aprendiendo y memorizando. Hasta hoy el sabor del chorizo fresco hervido en el agua, el olor a salvia, mejorana fresca y de las cebollitas verdes picadas agitan mi imaginación, como el olor de *carolines* agitaron la memoria de Proust.

El mismo tipo de aprendizaje ocurría en la época de abundancia de verduras, cuando cumplíamos la operación de conservas de pe-

pino, de cebolla, y hasta chucrut¹⁴, cuando la producción de repollo sobrepasaba la capacidad de consumo de la familia y de los vecinos. También era así con las frutas: hacíamos campañas para preparar dulce de membrillo, mermeladas de pera, mermelada de duraznos...

Es del lado materno de la familia que viene parte de esa sabiduría. Nunca vivimos muy próximos de esa familia, aunque nuestras visitas anuales fueran obligatorias. Mamá era hija de una pareja descendiente de inmigrantes. Él, hijo de sicilianos y ella, hija de calabreses, conectados a la tierra. Los hijos legítimos del matrimonio eran cinco varones y dos mujeres, a los cuales se agregaban algunos hijos más del *nonno* con sus amantes. Él era un italiano elegante y cariñoso, de amplios bigotes y hablar tranquilo, que tenía siempre a uno de sus hijos o nietos pequeños en la falda. Cuando llegábamos para la visita, en las noches frías de Abdon Batista, donde vivían, éramos esperados con la deliciosa sopa de frijoles de la *nonna*, servida con el pan casero que después de la cena seguía siendo consumido de a pedacitos cortados por el *nonno*, que iba alcanzando a todos, uno por uno.

Mi *nonna* Ana era analfabeta. El *nonno* sabía leer y escribir, pero no sé cómo aprendió. Los hijos se dedicaban al trabajo en el campo, con la única excepción de mi tío Santín que, por ser medio enfermo, era encargado de los negocios de la familia. Era él quien comercializaba la producción, compraba las semillas y los equipamientos para el cultivo, propiedad de todos. De a poco construyó una carrera política, de concejal del distrito a intendente, llegando a ser diputado provincial. Ellos tenían un tipo de organización familiar del trabajo, tradicional en la región y entre las familias inmigrantes: el jefe de la familia orientaba al grupo sobre qué plantar, cómo y dónde comercializar e invertir. De esa forma, buscaba ampliar la propiedad, que después sería dividida en cada nuevo casamiento. Es interesante que nadie decidiera solo lo que iba a plantar. La empresa era colectiva y solamente por eso sobrevivía –eran colectivizados los equipamientos, las máquinas agrícolas y los camiones para la distribución de la producción–. Esa generación de mi madre no tenía estudios además del curso primario, pero todos eran alfabetizados y sabían aritmética básica. Algunos de mis tíos se casaron

con profesoras de escuela primaria que seguían capacitándose en cursos ofrecidos en el período de vacaciones por el Estado. Las dos mujeres de la familia, nuestra madre y la tía Hilda, fueron educadas en el modelo italiano de madre de familia. Si bien sabían leer y escribir, sus principales sabidurías eran aquellas que garantizaban la reproducción y el sustento del grupo familiar. La tía fue designada desde jovencita para ayudar al *nonno* en la tienda de *secos y mojados* de la familia y mamá para auxiliar a la *nonna* en los trabajos de la casa¹⁵.

Paro un poco por aquí y releo los últimos párrafos. Pienso si este ensayo debería hablar de educación o de mi formación, si de hecho está tratando del asunto al abordar tan poco la vida en la escuela. Me pregunto si la escolarización tuvo realmente ese lugar esencial y al mismo tiempo secundario conforme aparece en este trabajo. Mi tentativa aquí es de rever la formación, recorriendo nuevamente los caminos por donde se formó una manera de ver el mundo, de valorar las cosas, de guardar algunas, de despreciar otras. Tal vez por eso sea tan importante recordar la organización de la reproducción familiar de la casa de mi *nonna*. Con esos parientes y con los agregados de mis abuelos paternos aprendí a montar a caballo, a reconocer frutas silvestres, a conocer lo que es una tierra buena para plantar verdura y cuál es la que sólo da mandioca; a recoger piñas; a cuidar de perros; a tratar las gallinas; a hacer un candelabro de kerosene con estopa; a curar dolor de oído con algodón embebido en aceite caliente; a hacer emplasto de harina de mandioca para curar pies agujereados por clavos oxidados; a hacer el dulce de zapallo secado al sol; a comer el queso fresco, exprimido en la mano para sacarle el suero, cuando aún ni había tomado forma; a tomar sopa de frijoles y hacer dulce de higo; a que me guste el olor del monte después de la lluvia; a apreciar el placer de caminar descalza sobre el pasto mojado; a no tener miedo de víboras; y a que me guste la gente de todo tipo¹⁶. La escuela... Bien, la escuela recompone la cronología, organiza el tiempo, revela las ausencias, las faltas, las lagunas, pero no se puede desconocer que a través de ella se hizo posible la mudanza, en parte, de un destino previsto.

Inicié la vida de profesora a los 16 años, en el Jardín de Infantes Santa Teresinha, que funcionaba en el pabellón de la iglesia Catedral y era mantenido por el Lions Club¹⁷. Corría el año de 1967. Esa escuela conseguía la proeza de desafiar todas las leyes de Pedagogía al mismo tiempo y seguir siendo la más buscada; era casi la única opción. Acogía 60 niños de 2 a 5 años, reunidos en un espacio cubierto y repleto de mesitas y sillitas azules y rosas, con dos profesoras, de una y media a cinco de la tarde. Papel, lápiz, témperas, cuadernos, juguetes, todo eso y mucha voz de comando eran necesarios para hacer pasar aquellas tres horas y media de barullo total, todos los días.

La fuga

Curitiba, 1970, otro mundo, la misma historia. De la Universidad Federal de Paraná me viene el recuerdo del edificio frío y de los pasillos sombríos. Clases monótonas. Discursos llenos de propuestas de eficiencia y eficacia en la educación. Por suerte yo debería garantizar mi propia sobrevivencia y para eso dividía mi tiempo entre la facultad y el trabajo; no sobraba mucho espacio para el aburrimiento de la Pedagogía que me habilitaría para el cargo de supervisora educacional.

Seguía escuchando las lecciones de Pedagogía. En el curso uno se pasaba buena parte de los cuatro años estudiando leyes de Enseñanza. Sólo se hablaba de reforma, desde el punto de vista técnico, obviamente. Todo era muy parecido a lo que ya había visto en los dos años anteriores. Lo que tenía de diferente esta reforma era lo que ya estaba en curso desde décadas antes. Por esta razón todo parecía tan igual. Bebí sobre todo pedagogía burocrática y jurídica y me gradué para ser responsable de las escuelas, de los profesores y de los alumnos en nombre del Estado. Trabajaba en una Escuela Normal pública, en el centro de la ciudad de Curitiba. Daba clases de Práctica de Enseñanza y de Didáctica y ya empezaba a enseñar conforme a la reforma. Creo que fue en esa época que pasé a sentir un enorme rechazo por todo lo que tuviera que ver con la escuela y la enseñanza. Me parecía insoportable esa cantidad de discursos sobre discursos, uno más vacío que el otro.

En el Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (SENAC), contratada para un trabajo poco estimulante de coordinadora pedagógica, me acabé encontrando con un equipo de profesores y coordinadores con toda libertad para desenvolver un proyecto de formación profesional ya definido, pero donde no había libertad de inventar nada. Las áreas donde trabajábamos capacitaban al personal de servicios para empresas de Higiene y Belleza y de Hotelería: mozos, cocineros, *maître d'hotel*, entre otros oficios. Eran áreas difíciles, porque en ambas los alumnos-aprendices provenían de los grupos más pobres de la población y debían ser preparados para servir a los clientes de los grupos medios y privilegiados. Así la formación empezaba con un quiebre brusco del alumno con su grupo social, sus hábitos y sus gustos. Los cursos se ocupaban especialmente en transformar las apariencias; las formas de comunicación; la higiene, que iba desde el baño, corte de pelo, cuidados de las manos, la combinación de las ropas, etc. A esa transformación se agregaba la competencia técnica del oficio. El proceso era violento, generaba crisis y conflictos de todo orden. Un estudio sociológico de esa formación se configuró, como tema de disertación de Maestría escrita en la Universidad de Campinas, una década después.

Patio de cemento

Algunos kilómetros más al norte del país se encuentra Campinas, una de las más dinámicas ciudades del interior de São Paulo, considerada un polo tecnológico y científico. Las primeras imágenes que guardo de esta ciudad revelan el contacto con el mundo caipira¹⁸, desconocido para mí hasta ese momento. En una casa de planta baja, estilo años 1950, dos ventanas en el frente, garaje al lado, un pequeño jardín en la entrada y amplio patio de cemento atrás, pasé a vivir ya con una pequeña familia en formación. Llegué cargando en los brazos un bebé y en la valija la inexperiencia de ser madre primeriza. Venía de una ciudad fría, lluviosa y arbolada y debía habituarme a la temperatura de 30/35 grados en el verano, que estaba llegando. Calor y sol

durante por lo menos 300 días del año y un patio de cemento para reflejar el sol y potenciar esa temperatura. Hasta hoy, pasados más de 30 años en esta ciudad, no consigo entender cómo pueden combinar esas tres cosas –calor, sol fuerte y patio de cemento–. Una ciudad calurosa y soleada pide árboles y patio con césped, lo que significa sombra y espacios frescos. Pero el campinero de clase media, no convive bien con hojas, frutos y flores en el piso. Quiere su patio con la higiene del ladrillo y el cemento, listos para reflejar la luz y el calor para dentro de la casa. Para evitar ese problema, amas de casa y empleadas domésticas se dedican casi diariamente a lavar sus garajes y patios con abundante cantidad de agua.

Casada con un profesor universitario no demoré en darme cuenta de que en la Universidad de Campinas - Unicamp había un programa de Maestría en Educación. Esa universidad, en aquella época muy joven, aún en proceso de instalación ya nacía grande. Había recibido misiones extranjeras en varias áreas y estaba constantemente en la prensa. Me postulé en la primera selección e inicié mi formación como investigadora.

Conocí muchos intelectuales en la Unicamp. De cada uno guardo una marca, un libro, una frase. Algunos ya no están entre nosotros. Sus obras permanecen en los recuerdos de sus ex-alumnos. El que más marcó mi formación fue Maurício Tragtenberg, a quien debo no sólo la orientación en la disertación de maestría y en la tesis de doctorado, sino también el contacto con la bibliografía que daría fundamento a mi tarea como docente en el área de Administración y Supervisión Educacional. Con él aprendí a pensar la burocracia, a percibir la escuela como una organización social compleja, a ver las relaciones entre el saber y el poder, a comprender el lugar del Estado en la sociedad moderna. Sobre todo, aprendí que el conocimiento no preserva del prejuicio. Escuelas de pensamiento, metodologías de investigación o campos de conocimiento no pueden ser jerarquizados, pues la producción de nuevos conocimientos ocurre justamente por la relación que se establece entre ellos. Maurício parecía tener apenas una certeza: “es necesario leer más, saber más, conocer más”. Perdonaba la ignorancia, aconseja-

ba la búsqueda de la sabiduría. No soportaba la falta de ética, el querer subir cueste lo que cueste y la traición.

Entre *flamboyants*

Me convertí en profesora de la Unicamp cuando aún no había concluido mi maestría. Era parte del grupo liderado por Maurício, que trataba de hacer una crítica a la administración escolar, bombardeando el tecnicismo que se instaló en Brasil desde los años 1950. Éramos un grupo articulado trabajando en el área de administración escolar para implosionar ese campo. La bibliografía estaba centrada en: Maquiavelo y las lecciones del *El Príncipe*; Kafka, *El proceso*, *La muralla de China*; Marx, especialmente los textos políticos: *La guerra civil en Francia*, *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*, el *Manifiesto comunista*; Weber, con *Economía y Sociedad* y *La política como vocación* y *La ciencia como vocación*; Tocqueville, *La democracia en América* y *El Antiguo régimen y la revolución*, además de las obras de Tragtenberg, *Burocracia e ideología*, *La escuela como organización compleja*, que nos remitían a la lectura de los clásicos de la administración: Taylor, Fayol y Elton Mayo. Criticábamos la estructura y el funcionamiento de la educación y de la enseñanza pública. Participábamos de la Asociación Docente y en los órganos colegiados de la Facultad de Educación. La universidad era más libre, no había sido aún institucionalizada¹⁹, no existía el discurso sobre la calidad. El productivismo aún eran cosas de empresas, no alcanzaba al mundo en general.

No sé si fantaseo con ese tiempo, si mi percepción de la época estaba contaminada por mi entusiasmo de joven a los 30 años. Pero la verdad es que me acuerdo cómo nos dedicábamos al Centro de Estudios Educación y Sociedad (Cedes) creando una revista que sería la más importante revista de educación, en las décadas de 1980/1990, en largas reuniones al final de la tarde. No había infraestructura, éramos nosotros mismos quienes hacíamos todo: leer los artículos, inventar el formato, componer la revista, cargar cajas, viajar para conferencias y congresos, armando *stands* para exponer esa obra colectiva. En ese tiempo todavía

no existía el *Currículo Lattes* y nos poníamos contentos con el hecho de que la revista circulara, era una de las pocas en el área²⁰. Escribí la disertación de maestría, que fue muy bien evaluada, considerada original y jamás publiqué un único artículo de esa investigación. Hoy me pregunto por qué. Veo que no era prioridad, no había en esa época una urgencia por publicar, sería un hecho que ocurriría a su debido tiempo. Las prioridades estaban ligadas a la construcción de una universidad. Todos nosotros respondíamos por varias disciplinas y estábamos intensamente envueltos con la Facultad de Educación, con el Centro de Estudios – Cedes, con la Conferencia Brasileña de Educación (CBE), con la Asociación de Docentes, nuestro órgano sindical. También tenía mis compromisos de mujer, con tres hijos para educar.

En la Facultad de Educación convivían distintas posiciones políticas e ideológicas, desde marxistas-anarquistas, marxistas-leninistas, cristianos (ex-curas, pastores protestantes), ingenuos profesores y algunos liberales. Provenían de los más distintos campos del saber. Eran sociólogos, filósofos, psicólogos, físicos, químicos, matemáticos, biólogos y profesores de letras. Cuando cursé la maestría eran obligatorias tres disciplinas del Departamento de Filosofía y una del departamento al cual el alumno estaba vinculado. La Filosofía era considerada el conocimiento básico para la comprensión de la Educación. Y la Psicología, base para la comprensión de la enseñanza. Herencia de las lecturas de John Dewey hechas por los primeros educadores brasileños, organizadores del Sistema Nacional de Educación. A partir de allí se puede entender por qué los grupos dominantes eran los filósofos y los psicólogos. Dominaron la facultad por dos décadas más. Mientras los filósofos dirigían la facultad y coordinaban el pos-grado, los psicólogos mantenían, en alianza con los administradores, la hegemonía sobre los cursos de Licenciatura y Pedagogía²¹.

Concluí la maestría con la disertación. *El ejercicio de la docilidad: un estudio sobre la formación profesional en el Senac*. En este estudio fue analizado el proceso de formación de futuros trabajadores del área de comercio y servicios, por una red de escuelas montadas por la Confederación Nacional de Comercio en los primeros años de la política desarrollista, en Brasil (década de 1940).

Cursé el doctorado y defendí la tesis, *La comunión laica: el Rotary Club en Brasil*, en 1991. En esa tesis examiné la trayectoria del Rotary Club de São Paulo, un espacio de articulación política de empresarios y profesionales liberales, que movilizó sus fuerzas y capitales actuando como protagonistas en la preparación del Golpe Militar de 1964. Mis estudios hasta ese momento estaban centrados en un tipo de análisis organizacional teniendo como eje la historia y la política y sus implicancias en la educación. Nuestro horizonte era la sociedad y las organizaciones que estructuran el ejercicio del poder.

Aún de la mano de Maurício Tragtenberg y de Evaldo Amaro Vieira yo me había aproximado a algunos pensadores anarquistas, especialmente a Bakunin, Kropotkin y Francisco Ferrer e hice estudios sobre la educación durante la Guerra Civil Española. Me había encantado por el anarquismo, vislumbraba la posibilidad de estudiar el Estado desde otra perspectiva, diferente de la weberiana. Podía pensar la educación aliada a la idea de libertad. Pero cuando los dos profesores –Maurício y Evaldo– dejaron la Unicamp, en el inicio de los años 1990, empecé a pensar en ir para España, a la Universidad de Barcelona, para profundizar mis estudios sobre anarquismo. Imaginaba la facilidad de hacer una pasantía internacional en un centro de estudios anarquistas, aprovechando la facilidad del idioma conocido. Estuve en Lisboa en 1993 y en ese momento los vientos soplaron en otra dirección, llevándome para Francia, donde me quedé por un año y medio como becaria del CNPq.

Techo bajo

Todo allí para mí fue un poco raro. No me reconocía en aquel mundo, no me gustaban aquellas personas que yo veía como educadas y frías, tenía dificultades para hablar y entender aquella lengua. En verdad, yo no era parte de aquella cultura. Aquel era un mundo extraño para mí. El profesor responsable por mi pasantía, que me había escrito una elegante carta de invitación, no tenía tiempo para estar conmigo, discutir mi plan de trabajo. Me dio las direcciones, cartas de

recomendación, indicaciones y me mantuvo como invitada en su seminario durante todo el año escolar (1994-1995). Al final de un año, firmé mi pedido de prórroga y seis meses después nos despedimos con las amabilidades formales que cabían en ese caso.

El proyecto que me llevó a Francia se interesaba por estudiar la mayor escolarización de las mujeres y las marcas de la moral cristiana, tomando en cuenta las disputas y alianzas de escuelas públicas e Iglesia en el mercado escolar. Yo pensaba estudiar la escuela, esa institución que había interesado tanto a los sociólogos y filósofos franceses. Yo ya conocía algunos de los estudios de Durkheim, Bourdieu, Foucault, Lobrot, Lorau, Baudelot y Chapoulie y pensaba encontrarme y discutir con algunos de esos intelectuales que aún vivían por allí. Las cosas, sin embargo, no eran tan simples para una extranjera, en aquel mundo pleno de jerarquías, reglas y códigos de conducta.

Muchos amigos pasaron por nuestro departamento en París. Dos de ellos marcaron una gran diferencia en mi pasantía: João Bernardo²² y Milton José de Almeida²³. El primero me mostró librerías y bibliotecas que pasaron a integrar mi recorrido casi diario y me habló sobre el libro de Simone de Beauvoir llamado *Los mandarines*. Leí Albert Camus y Dostoievski, también gracias a las conversaciones con João Bernardo, regadas de buen vino nacional. Milton Almeida, además de ayudarme a equipar mi departamento, colocando música donde sólo había ruidos, me presentó a Marguerite Duras. No sólo compré y leí casi toda la obra completa de esta escritora, como también pasamos algunas veces a mirar el balcón de su apartamento con la esperanza de verla aunque sea de reojo. En aquella época ella aún vivía por allí. A partir de Duras y Beauvoir, me fui dejando llevar por la literatura, me encontré con Virginia Woolf, Marguerite Yourcenar, leí las lecciones y las cartas de Madame de Maintenon, las cartas de Ninon de Lenclos; en fin, comencé a adquirir alguna maña para lidiar con mi excesiva libertad. Visitaba exposiciones, museos, escuchaba conciertos, visitaba monumentos, cementerios, imaginaba la historia, sentía la presencia de los personajes de la Comuna de París, de Walter Benjamin, de los impresionistas y tantos otros.

No dejé de lado lo académico, es claro; convivía con un enorme sentimiento de culpa: al final yo estaba allá con beca del Consejo Nacional de Investigación, era parte de aquel restringido grupo que tenía el privilegio de viajar con recursos públicos. Y literatura no es trabajo, es placer. Mi madre me había enseñado eso desde muy temprana edad, cuando nos sacaba los libros y colocaba el bordado en mis manos. Continué haciendo algunos seminarios, como el del profesor Jean Michel Chapoulie, donde lo que me impresionó fueron las estrategias de los estudiantes para alcanzar visibilidad y reconocimiento en el espacio académico. De la bibliografía consigo recordar, además de los escritos del mismo Jean-Michel Chapoulie que en parte yo ya había leído antes de viajar, la obra sobre política educacional francesa de Antoine Prost y los escritos de Christian Baudelot sobre desempeño escolar. Otros dos seminarios fueron importantes en mi estadía por París. Uno de ellos, dirigido por Laurent Douzou, en el Instituto de Historia del Tiempo Presente, se ocupaba de estudiar los relatos de memoria, los documentos personales, los vestigios y las marcas de la vida de personas que habían escapado de los campos de concentración nazis. Fue especialmente importante convivir con sobrevivientes de campos de concentración, parientes y amigos de sobrevivientes que participaban del seminario, corrigiendo, sugiriendo y discutiendo el trabajo de los investigadores, escribiendo con ellos una de las páginas más duras de la historia contemporánea. Primo Levi y Elias Canetti fueron estableciéndose en mi biblioteca al lado de Michel Pollak y Robert²⁴. El otro seminario que seguí con especial interés era dirigido por François Bonvin y Jean-Pierre Faguer. Con ellos visité algunos autores muy estimados por la Sociología de la Educación y de la Escuela; entre los más notables estaban Norbert Elías y Pierre Bourdieu, además de Max Weber y Dürkheim. De estos dos últimos se destacaron para mí los escritos sobre Sociología de la Religión.

Yo estaba dividida entre estudiar el lugar de las escuelas católicas en el espacio de la escolarización oficial, las políticas para la educación de las mujeres en ese período y desarrollar otra investigación que consistía en encontrar las marcas de la educación católica en la escola-

rización pública. Estaba convencida de que nunca tuvimos educación laica en Brasil, creía que había sido siempre la moral católica la que dictó la educación escolar, fuera esta pública o privada. Los estudios que desarrollé en esa estadía en París, aliados a las observaciones sobre la ciudad, la arquitectura y toda suerte de manifestación artística, me dejaron aún más convencida de la permeabilidad de las instituciones públicas en relación a la moral cristiana y me remitieron a un universo de lecturas muy especial.

Desde las sugerencias hechas por Milton José de Almeida y João Bernardo, sumadas a aquellas de Jean-Pierre Faguer y François Bonvin, hasta las vidrieras de las librerías y de los sebos²⁵, por las calles del *Quartier Latin*, todo me llevaba para la lectura de biografías, cartas, diarios, relatos de viajes; en fin, para una literatura que me seducía cada día más. En el medio de toda esa gama de escritos y de imágenes surgieron con especial interés los estudios y las biografías de santos –no exactamente hagiografía, pero también ella– que en esa época se apilaban en las vidrieras parisienses. Tal vez esa literatura se haya vuelto muy conocida y atractiva gracias a los estudios sobre memoria e historia, desarrollados por Jacques Le Goff, George Duby, Régine Pernoud, entre otros historiadores y sociólogos de la cultura. Lo que importa es que ella me calzó como un guante. Devoré decenas de esas obras, de autobiografías de santos, como la de Thereza D'Ávila, las cartas de Catarina de Siena. Estudié algunos de los místicos citados por Jacques Maître en su *Mistique et féminité* y también San Juan de la Cruz, Hildegard de Bingen, Simone Weil.

Del proyecto inicial sobre la escolarización de las mujeres y las marcas de la moral cristiana resultaron artículos sobre el Colégio Progresso, un colegio tradicional en la ciudad de Campinas, y su directora, Doña Emília de Paiva Meira, donde estudié la correspondencia de esa educadora con su padre confesor y los impactos de esa correspondencia sobre la política de educación en el colegio; algunas orientaciones de proyectos de iniciación científica y presentaciones en congresos. La lectura de las biografías inspiró orientaciones de maestría y doctorado, como así también una materia del curso de posgrado que

se mantiene en el catálogo hace una década, siempre con interés para estudiantes y orientadores.

Una línea de investigación orientada para la comprensión del significado de la escuela y de la familia en el mundo contemporáneo, el uso de la literatura íntima –cartas, diarios, autobiografías– como fuente de investigación y la creación del Grupo *Focus*, consolidaron mi forma de investigar y orientar la docencia en la Facultad de Educación de Unicamp²⁶.

La creación de *Focus* ocurrió en el comienzo de los años 1990, cuando Letícia Canêdo²⁷, de vuelta de su pasantía de pos-doctorado con Monique de Saint Martin en París, propuso que creásemos un grupo de investigación para estudiar la institución escolar y las organizaciones familiares. Letícia y yo ya habíamos trabajado juntas como jefas de departamento y en cursos para directores de escuela durante la década de 1980. Manteníamos una colaboración bastante fructífera. Creamos *Focus*, que luego se convirtió en un espacio importante de recepción de investigadores de otras instituciones y en un lugar especial para la discusión de los estudios de nuestros estudiantes de posgrado. Más tarde, con la llegada de Ana María Almeida, el grupo se fortaleció más todavía y hoy mantiene proyectos de investigación en colaboración con centros y universidades brasileñas y extranjeras, siendo el nuestro un espacio privilegiado de investigación. Fue en la disciplina de posgrado y en los encuentros en el *Focus* que conocí a Martha Herrera y Alejandra Corbalán, la primera colombiana y la segunda argentina, con quienes desarrollamos posteriormente nuevas líneas de trabajo.

Alejandra Corbalán, socióloga experimentada, ocho años exiliada en México durante la dictadura militar argentina, estaba finalizando en Campinas su tesis de doctorado sobre la función política del Banco Mundial en la Argentina, en el período 1980/1990. Martha Herrera, historiadora y socióloga, ex-militante feminista, había finalizado su tesis sobre las reformas de educación en Colombia durante el período de 1930 a 1945. Ambas volverían para sus países, como profesoras e investigadoras, y pasarían de estudiantes a directoras de investigación en sus universidades. Deseaban mantener los vínculos con la

Unicamp, pero también crear un espacio de colaboración internacional entre intelectuales y universidades de los países de América Latina. Hicimos el borrador del proyecto de una red de investigadores incluyendo a algunas universidades de América Latina dedicadas al estudio de la educación, de la cultura y la política. Desde entonces esa red de investigadores está constituida y funcionando²⁸.

La literatura biográfica, los escritos privados, los escritos literarios fueron articulándose con los estudios de los historiadores y sociólogos de la cultura como Norbert Elías y Carlos Guinzburg, fundamentando hoy nuestras investigaciones, tanto en los temas relacionados con la escuela, con la familia o con la Iglesia Católica en la sociedad contemporánea.

Antes de cerrar esta narrativa debo recordarle al lector y a mi misma que toda esta historia o la memoria narrada aquí tiene carácter político. No expresa la realidad y sí una creación que sólo puede ser realizada desde el punto de vista de esta autora. La vida no se puede expresar en el texto, en la medida que las palabras tienen vida. Las propias elecciones de qué contar y de qué dejar de lado; de los recortes; de lo que es iluminado y de lo que es dejado en las sombras del olvido expresa una mirada sobre la historia personal y sobre la historia de los lugares por donde fuimos pasando, viviendo, construyendo y reconstruyendo al narrar. Esta es, pues, mi construcción sometida al lector.

Resumo

Este artigo apresenta uma coleção de recortes de um memorial apresentado como exigência no concurso de Livre Docente na Faculdade de Educação da Unicamp. Traz uma seleção de quadros de memória de infância responsáveis pela construção de um olhar sobre o mundo, sobre as relações sociais e que constituem as escolhas metodológicas e temáticas na trajetória de pesquisa que veio depois. As escolhas dos quadros são, como qualquer seleção, uma tomada de posição, estão ancoradas nas leituras e crenças, sem deixar de expressar os afetos e as lembranças mais fortes. A presença dos sentidos como porta de entrada das coisas do mundo para o universo do pensamento é proposital. Numa sociedade que se acostumou com a idéia de que o pensamento exige isolamento, este texto procura lembrar o gosto, o cheiro e o tato como produtores de imagens que povoam a imaginação e alimentam o pensamento.

Juntam-se aos quadros da infância, a narrativa de momentos da formação acadêmica, dentro e fora da escola, sempre mais fora do que dentro, pois, esta representa apenas um dos espaços de socialização e encontro com o conhecimento. Dentro das possibilidades de um artigo, este texto se inspira nos escritos biográficos dos pensadores modernos que reservaram lugar na academia para os textos pessoais.

Palabras clave: Memoria; Recuerdos; Trayectoria; Investigación educativa.

Abstract

This article presents a set of extracts of a memorial requested for the teacher admittance exam at the Unicamp Education College. It picks some childhood memory frames that build up a conception of the world and people's social relations. Such memory frames also build up the methodological and theme-based choices in the ulterior research development. The frame selection, like any other, was stand-taking and based on readings and beliefs, and at the same time, they expressed strong affection and reminiscence. Choosing the senses as a gateway from the wordly things to the world of thought is intentional. In a society used to the idea that thinking needs isolation, this text reminds us of taste, smell and the tactile sense as image generators which live in people's imagination and feed their thought. Adding to the childhood frames is the narrative of academic education moments, both in and out of school, especially out, as school is just one of the geographic spaces for socializing and meeting knowledge. Within the limits of an article, this text draws inspiration from biographical writings of modern thinkers who have made room in academic environments for personal texts.

Key words: memory; memories; trajectories; educational research.

Notas

- ¹ De Campinas, ciudad del interior de São Paulo.
- ² Árbol de gran porte, originario de Brasil.
- ³ Las relaciones entre la Iglesia Católica y el Estado son estudiadas por investigadores de la educación de diferentes épocas. Podemos citar: Miceli, S. (1988); Romano, R. (1979) y Cury, CRJ (1988).
- ⁴ Persona que si bien no pertenece a la familia vive en la misma residencia y colabora en tareas del hogar, sin tener tampoco carácter de empleado doméstico.
- ⁵ Esa rápida descripción sería una importante fuente de estudio sociológico si ese fuera el objeto de este texto. Ver sobre el asunto: Pierre Bourdieu, y Monique de Saint Martin, "As categorias do juízo professoral".
- ⁶ Referente al estado de Santa Catarina, ubicado en la región sur de Brasil.
- ⁷ Pasolini, en su "Gennariello", recuerda la casa donde nació, el dormitorio de su abuela, con sus muebles y su cortina de voal para afirmar que el lugar de clase está grabado en nuestra memoria y nos compone. Educa nuestro modo de ver y pensar el mundo (Pasolini, 1997).
- ⁸ No consigo pensar en esta historia sin recordar el romance clásico de la literatura brasileña de R. Pompéia (1976).
- ⁹ Se puede citar aquí a Baudelot y Establet (1992).
- ¹⁰ Especialidad culinaria preparada con carne de pajaritos y polenta.
- ¹¹ Se puede citar aquí a Da Matta, R. (1985) y Freire (2001).
- ¹² Carlos Lacerda y Janio Quadros, políticos destacados por su papel reaccionario en la política brasileña, durante los años 1950 y 1960, período que antecedió a la dictadura militar.
- ¹³ Sobre el tema vale la pena ver: Tragtenberg (1990).
- ¹⁴ Repollo cortado y fermentado.
- ¹⁵ Ver sobre herencias, propiedad de tierras y política en Brasil: Carneiro (2001) y Leal (1975).
- ¹⁶ Al final, ¿de qué se alimenta el pensamiento? Hannah Arendt, en *Vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*, discute la necesidad de los sentidos para la producción de las imágenes que dan materia al pensamiento y a la imaginación. John Dewey, en *Democracia e Educação*, ve en los sentidos la posibilidad de aprehensión del conocimiento del mundo. Podríamos aquí seguir por toda la historia de la filosofía explorando autores en ese mismo sentido.
- ¹⁷ Aquí se tiene además de la Iglesia Católica y del Estado, a un club de servicio norteamericano encargándose de la tarea de ofrecer educación (Uhle, 1991).
- ¹⁸ Designación genérica dada a las personas originarias del interior de São Paulo.
- ¹⁹ La Unicamp, fundada en la década de 1960, aún no estaba totalmente instalada, no tenía Estatutos ni Reglamento general.
- ²⁰ Ver sobre el asunto el artículo de Agueda B Bittencourt y Elizabeth Mercuri (2009).
- ²¹ El curso de pedagogía forma los profesores para la educación infantil y primeros años de la enseñanza primaria, mientras que las Licenciaturas forman los profesores de la escuela secundaria.
- ²² Intelectual portugués, exiliado en Francia desde la década de 1960 aún estudiante fue expulsado de la universidad por razones políticas. Se volvió autodidacta y posee una

extensa obra en la cual se destaca: *Marx Crítico de Marx. Epistemología, Classes Sociais e Tecnologia em “O Capital”*; *Poder e Dinheiro. Do Poder Pessoal ao Estado Impessoal no Regime Senhorial, Séculos V-XV*; *Labirintos do Fascismo. Na Encruzilhada da Ordem e da Revolta* (2003); *Economia dos Conflitos Sociais* (1991; 2ª edição 2009).

²³ Intelectual brasileiro, autor de *Cinema. Arte da memória*; *O teatro da memória de Giulio Camilo*; entre otras obras.

²⁴ Al volver a Brasil escribí un artículo, inspirado en ese seminario que publiqué en la revista *Educação* da PUC/RGS.

²⁵ Regionalismo de Brasil. Librería donde se compran y venden libros usados.

²⁶ Ver www.fe.unicamp.br/focus/.

²⁷ Profesora titular da FE/Unicamp y autora de: *Sufragio Universal - invenção democrática*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005. v. 1.; *A Revolução Industrial*. 21ª. ed. São Paulo/Campinas: Atual/Unicamp, 1998. v. 1. 92 p. entre otras obras; Coordinadora de la investigación: *“Circulação internacional e formação dos quadros dirigentes brasileiros”*.

²⁸ Ver www.fae.unicamp.br/redecultura/

Bibliografía

- ALMEIDA, M. J. (1999) **Cinema. Arte da memória**. 1ª Edição, Cortez, São Paulo.
- _____ (2004) **O teatro da memória de Giulio Camilo**. Ateliê, São Paulo.
- ARENDE, H. (2000) **Vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Relume Dumará, RJ.
- BERNARDO, J. (1977) **Marx Crítico de Marx. Epistemologia, Classes Sociais e Tecnologia em “O Capital”**, 3 vols. (s/d.)
- _____ (1995, 1997, 2002) **Poder e Dinheiro. Do Poder Pessoal ao Estado Impessoal no Regime Senhorial, Séculos V-XV**, 3 vols. (s/d.)
- _____ (2003) **Labirintos do Fascismo. Na Encruzilhada da Ordem e da Revolta**. (s/d.)
- _____ (2009) **Economia dos Conflitos Sociais**. 2ª edição (1ª edição: 1991). (s/d.)
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1992) **Allez les filles!** du Seuil, Paris.
- BITTENCOURT, A. B. y MERCURI, E. (2009) **Entre capas e letras, embates e crenças: 20 anos de proposições**. En **Revista Pro-Posições**, V.20, n.3 (60) set./dic.
- CARNEIRO, M. J. (2001) “Herança e gênero entre agricultores familiares”, En **Revista Estudos Feministas** [online]. 2001, vol.9, n.1, pp. 22-55.
- CURY, CRJ (1988) **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. Cortez & Moraes, São Paulo.
- Da MATTA, R. (1985) **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. orton. catie.ac.cr, São Paulo.
- DEWEY, J. (1952) **Democracia e Educação**. 2ª edição, Companhia Editora Nacional, São Paulo.
- FREIRE, G. (2001) **Casa grande e senzala**. Record, Rio de Janeiro.
- LEAL, V.N. (1975) **Coronelismo, enxada e voto**. Alfa-Ômega, São Paulo.
- MICELI, S. (1988) **A elite eclesiástica brasileira**. Bertrand Brasil, São Paulo.
- PASOLINI, P. P. (1997) **Cartas Luteranas**. Trotta, Madrid.

- POMPÉIA, R. (1976) **O Ateneu; crónica de saudades (1888)**. Cultrix, Brasília, INL; Sao Paulo.
- ROMANO, R. (1979) **Brasil: Igreja contra Estado**. Kairós, São Paulo.
- TRAGTENBERG, M. (1990) **“Delinquência Acadêmica”, Sobre Educação, Política e Sindicalismo**. 2ª ed., Editores Associados; Cortez, São Paulo.
- UHLE, A. B. (1991) **A comunhão leiga. O Rotary Club no Brasil**. Tesis de Doctorado, Unicamp.

A condição em falso: sobre um trajeto de professor e pesquisador em Ciências Sociais no Brasil

The Condition in False: the path of a Social Sciences professor and researcher in Brazil

*Odaci Luiz Coradini**

Introdução

O presente texto resulta do gentil convite da professora Alejandra Corbalán para que escrevesse sobre algo sobre a respectiva carreira de pesquisador. Isso inclui os percalços, fracassos, redirecionamentos e problemas correlatos. Nas palavras do convite a “temática do Dossiê é sobre investigação, porém, gostaria que os artigos refletissem os bastidores, vicissitudes, acertos, etc.”.

Mesmo que no próprio convite tivesse ficado explícito de que se trataria de algo que abrangeria diferentes aspectos da carreira, inclusive as dificuldades e fracassos, após o entusiasmo inicial houve muita relutância e dúvida em assumir essa tarefa. A elaboração de qualquer texto relativo à respectiva trajetória ou carreira (adiante são expostas algumas dificuldades na utilização desse tipo de categoria) implica numa série de perigos muito comuns e graves. Os mais frequentes são o narcisismo e os esforços de auto-consagração, que geralmente permeiam esse tipo de texto, embora possam se auto-denunciar facilmente, pelo menos frente ao público mais atento. Porém, existem outros usos ainda mais perigosos e nefastos, por serem mais sutis e eficientes, dentre os quais se destaca o reconhecimento e consagração recíproca “cruzada” para o qual esse tipo de texto facilmente é utilizado. Trata-se daqueles processos de recon-

* Professor associado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGs). Brasil.
E-mail: coradini@ufrgs.br

hecimento através da formação ou promoção dos chamados “grandes nomes” que têm como base a troca recíproca de meios ou de “espaços” para tanto. Para ser mais direto e fornecer uma idéia geral desse problema: pelo menos no Brasil, praticamente a totalidade do que foi escrito sobre as ciências sociais e sua história é produto direto desse tipo de interesse. Mas, o que mais merece ser destacado é que, em geral, isso é visto como absolutamente normal e legítimo. O mesmo ocorre com a utilização das ciências sociais, direta ou indiretamente, para a construção social da imagem de outros setores de “elites”. Além de tudo isso, outro tipo de dificuldade ocorre quando a carreira contém muitos percalços e redirecionamentos e quando não se tem alguma visão encantada da mesma. Nesse caso, a própria descrição ou apresentação factual pode ser lida como uma espécie de lamento ou de ressentimento frente àquilo que poderia ser o ideal de uma carreira bem sucedida, como se fosse possível considerar o grau de sucesso ou fracasso de alguma carreira sem contemplar, simultaneamente, os critérios de avaliação.

Por outro lado, é evidente que essa é uma oportunidade para oferecer alguns elementos para a compreensão de determinados condicionantes do exercício das ciências sociais no período e no contexto abrangido. Esse contexto e condições particulares podem servir de base de comparação tanto para outras situações no Brasil como de outros países latino-americanos, como a Argentina.

Isso, no entanto, não significa que se trate de alguma carreira ou trajeto quantitativamente representativo, nem mesmo do conjunto de cientistas sociais do Brasil do mesmo período. Como pode ser constatado, as multiplicidades de condicionantes e de rupturas são tantas que se torna difícil estabelecer algum padrão de comparação. Talvez o principal padrão de comparação esteja nisso mesmo, ou seja, na indefinição das condições sociais e institucionais e as conseqüentes rupturas e tentativas de recomposição. Embora os casos particulares, por definição, sejam sempre diferentes, alguns desses processos e condições, que estão na base das indefinições, da multiplicidade de condicionantes e das rupturas e esforços de recomposição talvez sejam mais comuns do que o suposto

1. Alguns problemas básicos de definição

Como é sabido, existe uma vasta e crescente bibliografia nas ciências sociais dedicada à discussão e à análise de trajetórias, carreiras, percursos sociais ou algo do gênero. A adoção de uma dessas noções em voga não está livre das implicações teóricas e conceituais e seus significados próprios. Não caberia entrar aqui nessa discussão conceitual, mas para uma melhor compreensão do que é exposto adiante é necessário expor alguns esclarecimentos prévios.

A principal divisão ou eixo de oposição da bibliografia relativa à análise de trajetórias sociais é aquela entre as abordagens e definições mais objetivistas e as mais perspectivistas. No limite, as abordagens mais objetivistas enfocam as trajetórias individuais como sendo determinadas pelas condições “externas” ou “estruturais”. Nessas condições “estruturais” ocorrem os “fluxos” e as trajetórias e respectivas bifurcações tendem a ser vistas como mais “balísticas”. No extremo oposto se situam as abordagens que tendem a se centrar mais em aspectos particulares e subjetivos e, no limite, extrapolam aquilo que pode ser considerado como ciências sociais e se situam nas proximidades de algum tipo de literatura ou, simplesmente, no gênero da biografia ou algo semelhante. A adoção de uma noção como a de trajetória implica numa visão mais objetivista, enquanto a de carreira (mais ligada ao interacionismo) à consideração dos esquemas de percepção e possibilidades de apropriação diferenciada das condições que se apresentam.

Porém, isso tudo somente se aplica de modo muito indireto no caso em pauta, por uma série de razões. Por um lado, a apreensão e exposição de um conjunto de práticas sociais como trajetória ou como carreira pressupõe algum tipo de encontro entre determinados recursos e disposições e estruturas de ofertas de possibilidades de ação que se modificam conforme cada conjuntura. Por outro lado, noções como trajetória, carreira, percurso, dentre outras, remetem, simultaneamente a espaços relativamente estruturados e esferas de ação específicas. Por exemplo, atualmente a noção de trajetória (deixando de lado os usos midiáticos ou do senso comum) está mais diretamente associada

à definição de Bourdieu, que remete às relações e deslocamentos em espaços sociais objetivados ou campos. No que tange à noção de carreira, apesar de o interacionismo ter como central a pressuposição da multiplicidade de esferas de ação social que atravessam as práticas e as trajetórias individuais (daí, inclusive, a multiplicidade de carreiras), também remete à alguma dimensão específica.

No presente texto, não se trata de alguma dimensão social específica. Isso porque, apesar de que a idéia de carreira profissional seja central, a apreensão de seus condicionantes gerais requer que se considerem tanto aqueles mais ou menos objetivados e institucionalizados, como o espaço escolar e aquele das carreiras profissionais, como aqueles condicionantes de ordem mais macro-social, como a condição social de origem, os fluxos migratórios e de reconversão profissional e social, dentre outros.

Um último ponto que deve ser considerado é que, mais que a multiplicidade de condicionantes sociais que podem estar na base da carreira, o decisivo são as modalidades dessas condições se transformarem em práticas que têm efeitos na carreira profissional. Dito de outro modo, o mais importante é desvendar como o conjunto de condicionamentos sociais de ordem variada atua na carreira de pesquisador e a transformam no resultado dessas confluências e contradições. Nesse sentido, é necessário destacar ainda que se trata de um esforço de apreensão e exposição retrospectiva restrita àquilo que pode ter influenciado no respectivo trajeto profissional de pesquisador e não algo no sentido do conjunto do trajeto social.

2. Os principais fluxos de deslocamentos geográficos e ocupacionais no meio social de origem e o sentido da escolarização

Como se trata da trajetória profissional de alguém oriundo de um meio social bastante distante do universo escolar e, mais ainda, das ciências sociais, num primeiro momento é necessário esboçar em termos gerais essas relações do meio social de origem com a escolarização. Trata-se de uma estrutura social com base na agricultura familiar típica das colônias de imigração do sul do Brasil.

Embora com mudanças gerais em cada período, as principais possibilidades quanto ao futuro profissional nesse meio, no final da década de sessenta, podem ser resumidos nas que seguem: continuação na agricultura, com a alternativa de migração para a fronteira agrícola no Centro-Oeste brasileiro (como ocorreu com todos os demais membros da família de origem na década de setenta); a segunda possibilidade é o deslocamento para os centros urbanos na tentativa de se converter em operário ou funcionário, ou algo semelhante. A terceira alternativa está mais diretamente associada a investimentos escolares. Porém, essa terceira alternativa se apresenta de modo completamente demarcado conforme a condição social. Os estudos tendo em vista a obtenção de títulos escolares mais valorizados estão circunscrito à “burguesia” urbana local. Para os filhos de agricultores, além do seminário (que atinge uma pequena parte em termos quantitativos, mas que tem muitos efeitos posteriores na expansão das ciências humanas e sociais), a alternativa mais utilizada era um internato rural municipal equivalente ao atual 2º grau (normal), dedicado à formação de técnicos agrícolas e professores de 1º grau.

Essa última alternativa, de técnico agrícola ou professor de 1º grau rural, no entanto, pressupõe algumas condições e a principal é algum grau de adesão e predisposição em seguir uma carreira ligada a esse universo social rural, seja como técnico agrícola ou como professor de 1º grau. Além disso, nessa conjuntura, do final da década de sessenta, a condição e a carreira de professor de 1º grau estava deixando de ser valorizada nesse meio, principalmente entre os agricultores melhor situados e, particularmente, para os do sexo masculino. Com a recusa de qualquer alternativa que pudesse envolver esse universo social de origem rural, a opção que restou foi a de tentar algum tipo de emprego urbano para conseguir frequentar algum curso noturno. Essa tentativa foi posta em prática inicialmente em âmbito local (Ijuí) e posteriormente na capital do estado (Porto Alegre), sempre com fracasso total. Além da inexistência de qualquer apoio por parte da família de origem, até por ser contrária a qualquer alternativa para os filhos masculinos que não aquela da continuidade na agricultura, a excessiva ti-

midéz e a falta de domínio do universo urbano, sem qualquer rede de interconhecimento, inviabilizou todos os esforços na obtenção de algum emprego ou trabalho. Além disso, o serviço militar se impôs como obrigatório por quase um ano (exatamente no auge do período mais duro da ditadura, em 1970).

Isso teve duas conseqüências muito diretas no trajeto escolar e, por extensão, no ingresso na carreira profissional. No que tange ao trajeto escolar na fase pré-universitária, com o fracasso nas tentativas de obtenção de algum emprego urbano que viabilizasse o ingresso algum curso noturno, o então chamado Artigo 99 ou Madureza, ou seja, a possibilidade legal de exames finais sem qualquer freqüência a curso acabou sendo a alternativa mais imediata. Desse modo, após algum tempo dedicado ao auto-didatismo muito intenso foi concluído o equivalente ao então curso ginásial ainda no período de serviço militar (1970) e o equivalente ao então clássico (2º grau) no ano seguinte. A segunda conseqüência foi a de que, como não foi conseguido qualquer emprego na capital do estado, com o fim do serviço militar, a alternativa que restou foi o retorno ao município de origem (Ijuí). Nessa circunstância ocorre algo incomum e que também tem conseqüências decisivas no ingresso no curso superior. Ocorre que no município de origem, no ano de retorno da capital (1971) uma empresa multinacional alemã com a matriz brasileira em São Paulo proprietária de um frigorífico local divulgou um concurso para o preenchimento de uma vaga de *office boy* (na linguagem da época, *estafeta*). Essa modalidade de seleção, com provas escritas anônimas corrigidas em São Paulo contornava os problemas de timidez e também de falta de redes de interconhecimento. Apesar da existência de trinta e três inscritos para uma vaga, finalmente, foi conseguido um emprego, no mesmo ano de realização do vestibular. Porém, isso teve particularmente dois pontos negativos: a constatação da inviabilidade do pagamento das mensalidades do curso com o salário mínimo de *office boy* e um acidente de trabalho com seqüelas permanentes. Por outro lado, após um curto período como *office boy*, a universidade local realizou um concurso para o preenchimento de uma vaga de atendente de livraria. Como os funcionários da universidade eram

dispensados do pagamento de mensalidade de curso, o ingresso como atendente de livraria foi um primeiro passo para a posterior passagem para a biblioteca. Isso representou o início de um período de relativamente boas condições de estudo, apesar de em cursos e instituição absolutamente periféricos.

Como já exposto, a opção pela instituição do curso de graduação é uma decorrência das dificuldades e circunstâncias de ingresso no mercado de trabalho, além das origens sociais e geográficas. A opção pelo curso superior, no entanto, está condicionada por essas circunstâncias, mas também está diretamente associada a esquemas de percepção particulares e, como é indicado adiante, tem muitas conseqüências. Entre os condicionantes mais gerais da escolha destaca-se a situação periférica da instituição. Essa instituição, no período, era constituída por um conjunto restrito de cursos, a maior parte voltada para a formação de professores dos níveis de ensino pré-universitário, além do curso de administração de empresas. Por outro lado, como conseqüência das disposições pessoais e, particularmente, do forte ressentimento social, além da efervescência ideológica no meio estudantil, apesar de se tratar do auge do regime ditatorial (1971), o critério básico da escolha do curso era o grau de afinidade com essa efervescência ideológica e, particularmente, com aquilo que fosse visto como contestatório. Nessa classificação, em outros contextos, poderiam ser incluídos diferentes cursos das chamadas ciências humanas e, inclusive, algum curso de historia ou de economia. Porém, nos limites da instituição no período, o único curso disponível que se aproximava era o de estudos sociais, ou seja, um curso de licenciatura de curta duração para a formação de professores do ensino fundamental. Com a conclusão desse curso e o aparecimento da oferta do curso de geografia, uma licenciatura então chamada de “plena” (por não ser de curta duração), passou a ser a alternativa encontrada. A realização de algum curso considerado como de bacharelado ou de licenciatura “plena” era condição inclusive para se candidatar a algum curso de mestrado.

Portanto, o critério básico do curso são as possibilidades de apropriação de uma perspectiva contestatória. A instituição, apesar de ex-

tremamente periférica, também se aproximava disso. Havia sido criada por uma ala à “esquerda” da ordem franciscana e durante a ditadura acabou se constituindo numa espécie de refúgio para professores sem chances de emprego em outras instituições por motivos políticos. Porém, ao contrário do que pode parecer à primeira vista, esse tipo de situação não induz a algum tipo de militantismo muito ativo. Dentre outras razões possíveis, destaca-se, em primeiro lugar, a fortíssima timidez. Além disso, com um trajeto escolar tão precário e conturbado e, simultaneamente, com ambições escolares, o afastamento da possibilidade permanente de fracasso requer um grau de aplicação e de auto-ditatismo tal que consome praticamente todo o estoque de tempo disponível. Por fim, se por um lado o fortíssimo ressentimento social poderia induzir no sentido do militantismo estudantil ou político, por outro, a distância social frente às principais lideranças tende a resultar em sentimento de deslocamento e ceticismo.

Em todo caso, após alguns anos como funcionário da instituição e a conclusão dos cursos de estudos sociais e de geografia houve o ingresso como professor de ensino fundamental, mas por apenas algumas semanas, numa escola rural no interior do município. Com o retorno à condição de funcionário da biblioteca da instituição, em termos escolares, a perspectiva que se apresentava era a de realização de curso de pós-graduação, a começar pelo de mestrado.

3. Ingresso nos cursos de pós-graduação e na carreira e a sucessão de decepções intelectuais e reconversões

A primeira tentativa de ingresso num curso de mestrado, no caso, de ciência política da UNICAMP, equivale também à primeira experiência da força das relações centro/periferia como posição e recursos sociais. No Brasil a posição nessas relações centro/periferia geralmente são tomadas em consideração nas hierarquizações escolares e sociais, porém, quase sempre apenas como meio nas lutas de desclassificação. Por alguma razão, talvez pela própria força desse tipo de recurso e por estarem todos fortemente envolvidos, as posições nessas relações cen-

tro/periferia quase nunca chegam a ser tomadas como objeto sociológico, ou seja, para a compreensão dos recursos e condicionante nas hierarquizações e lutas sociais. No caso em pauta, o peso dessas relações centro/periferia na primeira tentativa de ingresso num curso de mestrado (na época, relativamente raro) se apresentou explicitamente, em primeiro lugar, no acesso em condições diferenciadas às leituras canônicas da bibliografia pertinente e, portanto, nos limites do auto-ditadismo. Como a parte decisiva da seleção ocorria através da avaliação de um projeto de dissertação, ao mesmo tempo em que foi muito elogiada a inclusão de uma extensa bibliografia, foram desautorizadas as interpretações e apropriações feitas, consideradas em desacordo com o estado da arte nesse meio escolar no período. Mas a explicitação mais brutal e objetiva da força dessas relações centro/periferia constituiu na exclusão da possibilidade de recebimento de bolsa de estudo por não se tratar de alguém proveniente de São Paulo. Isso porque as bolsas distribuídas eram da FAPESP, não havendo ainda um sistema de ofertas de bolsas do governo federal formalizado, cuja implementação sistemática ocorreu mais tarde.

Em todo caso, com o relativo fracasso na tentativa de ingresso no curso de mestrado em ciência política da UNICAMP, a alternativa posta em prática foi tentar o ingresso no mestrado da UFMG. A opção por ciência política tinha como principal razão o relativo cansaço ou desconfiança frente à vulgata marxista da época, particularmente no que tange à sociologia, conjuntamente com uma visão militantista das ciências sociais, apesar do fraco envolvimento ativo com o militantismo.

O que importa destacar é que essa experiência do mestrado em ciência política constitui uma das maiores decepções com as ciências sociais e com o próprio sistema escolar. O choque principal foi com a vulgata do individualismo metodológico e da teoria da “escolha racional” que então dominava o curso e que na ciência política no Brasil tendeu a se expandir no período posterior. Nessa fase do mestrado a alternativa posta em prática foi concentrar a formação no pólo oposto, que na época girava em torno do que geralmente era apresentado como “marxismo crítico”. Além da predominância dessa vulgata

do individualismo metodológico e da teoria da “escolha racional” e o conseqüente posicionamento no pólo oposto, o próprio tema da dissertação, centrado na análise de problemas agrários, contribuiu para a conclusão de um curso de mestrado que, apesar de formalmente inscrito na chamada ciência política, se situava numa abordagem e temática que a extrapolavam.

Ainda no que tange à vulgata do individualismo metodológico e da “escolha racional”, seus efeitos vão muito além da fase de realização do mestrado, por reação negativa. Por uma série de circunstâncias, além da expansão dessa vulgata no Brasil, a influência negativa abrange tanto as opções de prolongamento dos estudos como a carreira profissional.

No que tange à continuidade de estudos, a principal conseqüência desse primeiro contato nada edificante com aquilo que era classificado como ciência política foi sua exclusão de qualquer novo investimento escolar. Com isso e a imagem da sociologia da época como sendo dominada pela vulgata marxista ou então por uma espécie de generalismo engajado e normativista, restava a antropologia social como alternativa de doutorado. Retrospectivamente, é como se a antropologia social fosse constituída como uma novidade positiva, por oposição à ciência apolítica e à sociologia. Os investimentos anteriores numa dissertação sobre problemas agrários e, mais especificamente, sobre cooperativismo e estrutura social (além de publicações de cunho mais diretamente militantista sobre problemas agrários) contribuiu para o ingresso nessa área. Com o passar do tempo e muito esforço na reconversão de esquemas de entendimento e apropriação bibliográfica, foi ficando mais evidente que aquilo que, em geral, era classificado como antropologia social, a rigor, era constituído por algo que em outros contextos seria próprio da sociologia. Com exceção de alguns textos tidos como clássicos de autores consagrados como antropólogos, freqüentemente citados de um modo um tanto ritualístico, na maior parte dos casos tratava-se de apropriações dos mesmos autores e textos também utilizados pelos sociólogos e, inclusive, em boa medida por historiadores. A apropriação um tanto mais rigorosa e fundamentada

por parte da antropologia constitui o principal do lado positivo. Mas também passaram a se apresentar os pontos negativos, dentre os quais, se destaca a tendência à reificação generalizada de técnicas etnográficas de coleta de informações, freqüentemente consideradas como sendo a própria antropologia social. Um dos efeitos dos mais negativos disso é a tendência, em geral não admitida oficialmente, de excluir qualquer técnica que não esteja baseada na etnografia, particularmente aquelas de cunho quantitativo. Por fim, outro efeito negativo disso é a constituição da própria etnografia como meio de formação ou de consolidação da posição de mediador entre a categoria social estudada e alguma instância de poder. Em muitos casos a própria utilização de determinadas teorias e abordagens decorre diretamente dessa situação, potencial ou efetiva, de mediação. Isso inclui, evidentemente, os estudos de problemas agrários ou, mais especificamente, sobre o campesinato e categorias conexas.

Já no que tange à carreira profissional, esse esforço no sentido de se distanciar da daquilo que era considerado como ciência política ocorre em condições bem mais complicadas, visto que envolvem as possibilidades de emprego e as burocracias do ensino superior, clivadas por interesses diversos e cruzados. Sinteticamente, após a recusa, com muita hesitação, em assumir como professor do departamento de sociologia e antropologia da UFMG em 1980, após um concurso realizado no ano anterior, já estando atuando na instituição de origem em Ijuí, foi aberto um concurso na UFRGS, em 1982. Apesar de já estar cursando o doutorado em antropologia social no Museu Nacional, tinha interesse em regressar ao Rio Grande do Sul após a conclusão do curso. Porém, como o título de mestre era decisivo no concurso, a alternativa foi a inscrição no concurso na ciência política (embora houvesse concurso simultâneo também para sociologia e para antropologia). Devido à inércia burocrática, esse concurso, cujo período de inscrição se encerrou em meados de 1982, somente foi realizado no final de 1985, portanto, após a conclusão do curso de doutorado em antropologia. Com isso foi criada uma situação de difícil convivência num departamento de ciência política. Frente a isso foi tentada uma transferência para o

Rio de Janeiro e outra para o departamento de antropologia da mesma universidade, ambas fracassadas. Porém, essa convivência forçada num departamento e a atuação como professor de cursos de pós-graduação em vários outros departamentos, além do enquadramento no CNPq como pesquisador em sociologia durante todo o período constituem uma boa base para a apreensão “por dentro” das lógicas de ação subjacentes à expansão das ciências sociais no Brasil no período ou, pelo menos, seus efeitos numa carreira profissional específica.

4. A condição “anfíbia” (ou em falso?) e suas contradições e limites

Diversamente das configurações nas quais as ciências sociais constituem algum espaço próprio, com um mínimo de autonomia e, conseqüentemente, a apresentação de aspectos da própria carreira profissional tende a assumir um caráter de *reflexividade*, não é necessário destacar que as condições em pauta são completamente distintas. Sendo assim, mais que as dinâmicas internas às modalidades de conceber, fundamentar, institucionalizar e por em prática as ciências sociais, o que passa a ser decisivo para a compreensão de qualquer carreira profissional, seja de professor ou de pesquisador e inclusive o conjunto do trajeto social, são os condicionantes da própria existência e expansão formal das ciências sociais ou do trabalho intelectual em geral. Nisso estão incluídas as regras de acesso, os princípios explícitos ou implícitos de hierarquização e as relações com outras esferas de atividades, interesses e princípios de legitimação. Não se trata do problema da heteronomia que estaria na base das ciências sociais ou de qualquer outra esfera de atividade, visto que não chega a haver a objetivação social de algum espaço e respectivos princípios e critérios de definição próprios. Portanto, nessas condições, mais que as ciências sociais, devem ser considerados os usos diversificados e os interesses investidos, tanto nas ciências sociais como na forte expansão do ensino superior no Brasil no período e os princípios de recrutamento e hierarquização subjacentes.

Nesse sentido, é necessário apresentar pelo menos alguma referência sintética de alguns condicionantes mais gerais da existência da carreira de pesquisador, a começar pela de professor de ensino superior. O primeiro ponto a destacar é que, apesar da enorme expansão do ensino das ciências sociais no Brasil nas últimas décadas, no que tange à carreira ou ao mercado formal de trabalho, não existe a carreira de sociólogo em termos efetivos (embora mais recentemente tenha passado a existir a “profissão” no sentido oficial ou burocrático). Mas, simultaneamente, ocorrem vários processos intrigantes, que, em contraposição com as preocupações dos franceses com os “impensados” da escola, poderiam ser definidos como os “publicamente não ditos”.

Um dos mais evidentes desses “publicamente não ditos” ou, pelo menos, não discutíveis abertamente consiste nas relações do ensino de ciências sociais com a formação de professores para o magistério pré-universitário, com o ensino superior e com outros destinos profissionais, como a pesquisa, a ocupação de cargos públicos, dentre outros. Quanto à formação de professores para o ensino pré-universitária, essa seria a justificativa básica e mercado potencial para os graduados desde o início do ensino universitário de ciências sociais, na década de cinqüenta. Desde então, os cursos de graduação em ciências sociais, em geral, apresentam duas modalidades, cujas diferenças freqüentemente se restringem a pequenos detalhes didáticos ou formais, a saber: a licenciatura e o bacharelado. Porém, mesmo não se dispondo de levantamentos mais precisos, é do conhecimento geral que o magistério do ensino fundamental e médio representa uma parte quase desprezível desses graduados, em geral em situação particular. Quanto aos bacharéis, a proporção dos com destino profissional conforme as prescrições do título é ainda menor. Embora não caiba ser exposto em detalhes, isso está completamente de acordo com a posição social dos profissionais do ensino fundamental e médio no Brasil, que se situam entre as categorias com menor rendimento e quanto aos bacharéis, deve ser lembrado que a profissão nem existe em termos efetivos. Por outro lado, os professores de ensino superior estão entre as categorias ocupacionais com posição social mais alta,

com rendimentos econômicos abaixo de apenas algumas poucas categorias socialmente no topo.

Porém, mais importante que a quantidade, praticamente desprezível, de graduados em ciências sociais que têm destino ocupacional mais próximo das prescrições da titulação é a hierarquização que se estabelece entre os diferentes destinos ou carreiras ocupacionais. Um dos principais desses destinos, pela importância escolar e social que adquire, é o ensino superior.

Porém, aquilo que pode ser genericamente classificado como professor de ensino superior é constituído por um conjunto de categorias em condições sociais e profissionais e com atividades predominantes diversas. Grosso modo, num extremo se situam aqueles professores horistas de instituições particulares periféricas, cujas condições tendem a se aproximar daquelas dos professores de ensino médio. No extremo oposto se destacam aqueles que compõem as “elites”, para os quais as atividades efetivas de magistério representam uma parte mínima ou estão excluídas do trajeto profissional.

Portanto, há uma hierarquização com base na afiliação institucional do emprego, nas atividades predominantes exercidas e nas relações com outras esferas de atividades, incluindo aquelas tidas como de “elite”. Portanto, por um lado, ocorre uma hierarquização entre diferentes atividades consideradas como universitárias. No extremo inferior se situa a docência propriamente dita e no extremo oposto a ocupação de cargos na administração universitária ou conexas e a seguir as atividades de pesquisa e, por fim, aquelas atividades voltadas para outros espaços, como as de consultoria ou de assessoria. Por outro lado, nessa hierarquização com base numa espécie de divisão do trabalho entra em pauta muito mais que funções ou atividades, visto que abrange as relações diferenciadas com o próprio espaço universitário, com outras esferas de atividades externas e com o poder público. Esse poder público pode ter um caráter mais diretamente de ocupação de cargos ou, então, de influência na alocação de recursos destinados às atividades universitárias, particularmente aquelas de pesquisa.

É nesse ponto que as regras de acesso e de hierarquização e sua complexidade e características próprias “à brasileira” devem ser consideradas para a compreensão das condições de qualquer carreira profissional. No que tange ao ingresso no próprio emprego como professor de ensino superior é necessário, em primeiro lugar, considerar as regras de recrutamento dessa categoria no conjunto das ocupações de “elite”, onde a condição básica é a inserção prévia em determinadas redes e as possibilidades de cooptação. Além disso, é necessário distinguir algumas especificidades que diferenciam o setor particular do setor público.

No que tange às universidades particulares, embora o capital de relações sociais também seja decisivo, ao que tudo indica, trata-se principalmente de nepotismo, ou seja, de relações de parentesco entre professores e membros da direção. Esse capital de relações sociais também pode ser constituído por relações com agentes do “poder local”, seja político ou de outra ordem. No que tange às instituições confessionais, evidentemente, as relações de adesão à respectiva ordem ou credo religioso também podem ter algum peso importante.

Quanto ao setor público, em termos mais gerais, é necessário ter em consideração que está inscrito num dos *spoils system* dos mais completos. No Brasil, todos os cargos públicos com algum poder de decisão ou “políticos” (ou na linguagem do meio, de “confiança”, por “indicação”) não eletivos (que representam uma mínima parte) são preenchidos por cooptação direta. No que tange especificamente à administração universitária, com o fim do período ditatorial houve a formação de uma mescla entre “indicação” e “eleição” interna. O reitor escolhido por uma lista “eleita” por professores, funcionários e alunos é confirmado por algum critério político. O reitor, que por sua vez, escolhe os pró-reitores com base nas relações de força da “composição” que possibilitou sua eleição. De modo semelhante, os demais cargos nos institutos e departamentos e demais unidades são eleitos ou “indicados”.

A principal conseqüência desses processos sinteticamente mencionados é que não há qualquer atividade escolar, por banal e corriqueira que possa parecer, que não contemple essa dimensão de jogo e manipulação de “poder” ou lutas entre facções pela ocupação de car-

gos “administrativos” ou “políticos”, com base no capital de relações sociais. Na raiz dessa cooptação generalizada em cascata está algo que desafia os próprios limites de apreensão das ciências sociais e não é por acaso que os poucos estudos que abordam ou tangenciam isso são estrangeiros¹. No limite, é a própria idéia de modernidade que entra em pauta, quando os esquemas de entendimento disponíveis são postos em questão. Num trabalho já bastante antigo, Schmitter (1971) constata que no Brasil a política não se faz por subtração, mas por adição. Porém, se por um lado, inclusive como um dos contrastes em comparação com a substituição dos ocupantes de cargos de professor nas reviravoltas políticas na Argentina (Sigal, 1996; Neiburg, 1997), essa constatação pode ser muito indicativa no sentido de que o que está em pauta não esgota as particularidades desse tipo de relação com aquilo que no Brasil geralmente é designado como “política”. À primeira vista, por se tratar de um meio em que as lógicas de ação, e os princípios de legitimação são múltiplos e contraditórios, a principal consequência seria a incorporação de um maior grau de ambivalência nas práticas, inclusive discursivas, e nas próprias regras institucionais e sociais. Porém, está em pauta muito mais que isso e uma das indicações gerais que as ciências sociais oferecem e que podem contribuir para a compreensão é a maior importância da “política” nas sociedades periféricas, devido à menor autonomia das demais esferas de atividade (Badie, 1994, p. 111-133). Porém, essa “política”, na ausência ou devido à fraqueza de um espaço de representação política instituído, tem como efeito a mudança de significado tanto daquilo que pode ser designado como “política” como das demais categorias correlatas. Sendo assim, não se trata apenas de um altíssimo grau de ambivalência, mas de um jogo permanente com a própria ambivalência. A capacidade ou habilidade nesse jogo, que geralmente no português brasileiro significa *esperteza* ou algo semelhante (mas que também pode ser facilmente classificado como *picaretagem*, se o contexto for alterado), tem como principal característica a de atribuir mais importância ao estabelecimento de alianças e na gestão de rupturas que ao conteúdo intrínseco do que é enunciado. Como é indicado adiante, isso tem consequências

diretas inclusive no significado do que passa a ser *ecletismo* nesse meio, visto que, mais que a combinação de idéias ou definições com uma relativa diversidade de significados e de bases conceituais e epistemológicas, importam as possibilidades do estabelecimento e a inserção em redes de aliados.

Para o recrutamento de professores das universidades públicas é necessário considerar também que com a implementação da Constituição promulgada em 1988, todos os funcionários públicos devem ser recrutados através de concurso. Isso exclui, evidentemente, os cargos de “confiança” ou “políticos”. Os efeitos disso no recrutamento de professores, ao contrário do que poderia parecer, são muito variáveis conforme cada caso. Essa variedade decorre do fato de que a mencionada ambivalência decorre de uma mescla de lógicas de ação e respectivos princípios de legitimação, por mais excludentes que possam parecer, cuja base é a busca de alianças e a gestão de rupturas. Sendo assim, diferentemente daquilo que para Bourdieu (2001) é formulado como o capital social como condição para a realização do capital técnico ou científico, nas condições em pauta o capital científico somente adquire sentido instrumentalmente a serviço do capital de relações sociais pré-estabelecido. Ou seja, o capital científico, ou técnico, não deixa de existir e de ter uma relativa importância, mas sempre enquanto um componente na mencionada mescla cuja base são as redes de relações e de cooptação em cascata. É nesse sentido que a própria idéia de modernidade ocidental é posta em questão, podendo conviver na mesma circunstância o nepotismo ou o “filhotismo” mais explícito com a ostentação de traços e signos de “modernidade” os mais pretensamente avançados, como as últimas teorias sociais provenientes dos centros internacionais. Em termos práticos, com a introdução da exigência de concursos, a principal consequência foi a transformação do controle na montagem das comissões de concurso no principal objeto de disputa. Pouco importa que numa mesma comissão possa haver problemas de comunicação e dissonância completa devido às afiliações e lealdades verticais diferenciadas quanto às teorias e abordagens relativas à área, desde que lastreada numa aliança prévia.

Porém, se o ingresso na carreira de professor e os critérios de suas hierarquizações envolvem todas essas e muitas outras modalidades de manipulação e acumulação de capital de relações sociais (ou aquilo que na linguagem do meio é da “política”), o acesso e os condicionantes da carreira de pesquisador são bem mais complexos. Como já mencionado, no Brasil não existe a carreira de cientista social ou de sociólogo em termos efetivos. Mas nas últimas décadas surgiu e foi sendo reforçada a possibilidade de uma carreira parcial de pesquisador, conjuntamente com as demais atividades universitárias, particularmente através do reconhecimento do tempo de trabalho dedicado à pesquisa e as possibilidades de obtenção de algum apoio externo.

Essas possibilidades de carreira parcial de pesquisador, que absorvem uma parte considerável e desigual dos professores das maiores instituições, no entanto, dependem muito mais direta e intensamente das redes de relações através das quais o capital de relações sociais é acumulado e manipulado. Diversamente da simples condição de professor, para a qual, pelo menos no setor público, após o ingresso, embora, como já mencionado, não há qualquer atividade que possa ser considerada como estritamente escolar, o emprego está mais ou menos assegurado, as atividades de pesquisa sofrem ainda mais a imposição de condições diretamente dependentes do capital de relações sociais. O mais importante a reter é que isso é relativamente institucionalizado e a sutileza da “engenharia” do esquema possibilita vê-lo e apresentá-lo como algo baseado no meritocratism e, inclusive, sob o controle de uma dita “comunidade acadêmica”.

Não caberia descrever aqui a enorme quantidade de mecanismos que incidem sobre as possibilidades de existência de carreira de pesquisador cuja base se situa no enorme conglomerado de redes, algumas mais outras menos oficializadas, outras completamente clandestinas, mas atuando em complementaridade. Assim, são mencionados a seguir somente aqueles que têm efeitos mais diretos sobre a carreira em pauta.

O primeiro desses mecanismos consiste na estrutura pública de apoio à pesquisa. Como já mencionado, no Brasil, com exceção dos

poucos cargos eletivos, todos os cargos com poder de decisão são ocupados por “indicação”, sendo considerados de “confiança”. Ocorre que nas burocracias ligadas ao apoio à pesquisa e à pós-graduação, particularmente no caso do CNPq, esse imenso conglomerado de redes de ocupantes de cargos públicos de “confiança” atua em conjunto com outro conjunto, formalmente menos vinculado à “política” no sentido partidário ou governamental e mais ligado à representação de interesses. Trata-se particularmente dos chamados comitês assessores de cada disciplina, geralmente “indicados” com base no capital de relações sociais cujo meio principal de acumulação são as associações por disciplinas ou áreas de conhecimento. Sendo assim, não surpreende que reuniões de associações como a ANPOCS tenham como principais atividades aqueles de formação de alianças e gestão de conflitos, tendo em vista as definições e representação de interesses e ocupação de cargos de diferentes espécies. Evidentemente, os critérios de avaliação dos organismos públicos vinculados, como a CAPES e o CNPq, estão diretamente ligados, ou melhor, consistem numa projeção das concepções e interesses dos integrantes de comitês ou, então, das negociações com os mencionados ocupantes de cargos de “confiança”, representantes de organismos governamentais. Como se trata de concepções e interesses com forte carga de particularismo, e como os períodos de ocupação de cargos nesses comitês e nos cargos de “confiança” governamentais são relativamente curtos, os critérios de avaliação, apesar de geralmente explícitos e oficializados, estão permanentemente sujeitos a mudanças bruscas, freqüentes e imprevisíveis.

Um segundo mecanismo de “particularização” do apoio à pesquisa, ainda no que tange aos organismos oficiais, consiste nas chamadas “políticas de indução”. Sinteticamente, trata-se da parte dos recursos destinados a determinados temas ou problemas definidos como prioritários. Em geral, se trata de problemas de ordem prática que adquirem maior relevância política em determinada conjuntura. A inclusão na agenda dos temas considerados prioritários pode decorrer de interesses de agentes do governo, de representantes de interesses organizados e, inclusive, de componentes dos mencionados comitês

assessores. Além dos organismos ligados diretamente ao apoio à pesquisa, os ministérios em geral alocam recursos para essas políticas de “indução”. No caso das ciências sociais, aquilo que é destinado às políticas ditas “universais”, ou não “induzidas”, é mínima em comparação com o restante. Uma das ironias dessas políticas de “indução” nas ciências sociais é que, com o aumento da popularização daquilo que é considerado como análise de políticas públicas como instrumento de governo ou, freqüentemente, como mero *marketing* político, esse passou a ser um dos temas mais privilegiados. Ocorre que qualquer esquema de análise de políticas públicas pressupõe a inclusão das “elites” ou dos protagonistas formuladores da política em questão como objeto de estudo. Isso, evidentemente, não pode sequer ser pensado, visto que se trata dos responsáveis pela alocação dos recursos de pesquisa. Assim, geralmente a chamada análise de políticas públicas equivale a uma espécie de avaliação de políticas a serviço da própria concepção de política em pauta, numa espécie de exarcebação do “efeito *doxa*”.

No que tange ao apoio às atividades de pesquisa, há ainda as instituições particulares, que atualmente não têm efeitos sistemáticos sobre o conjunto dos pesquisadores. Como boa parte dos países da América Latina, a Fundação Ford se destaca pelo peso relativo no financiamento e, particularmente, no apoio a eventos de divulgação de temas das ciências sociais. Porém, com sua crescente maior concentração numa determinada agenda com base em algo próximo do chamado “politicamente correto” norte-americano, ocorre uma maior restrição dos temas financiáveis e, portanto, de pesquisadores atingidos. Ocorre que diversamente de situações como a da Europa do pós-guerra, onde os objetivos estavam mais centrados no financiamento das ciências sociais, numa situação onde os cientistas sociais norte-americanos encontravam seus discípulos (Bourdieu, 1991), em condições como as brasileiras o foco está centrado em algo como “problemas sociais” típicos do chamado terceiro mundo. Desse modo, os objetos privilegiados são os mediadores ou mesmo militantes vinculados a diferentes categorias sociais tidas como importantes para investimentos filantrópicos. O segundo ponto a destacar é que, como já apontado por trabal-

hos como o de Dezalay e Garth (2002), a atuação de fundações como a Ford no Brasil tem como base um conjunto de redes clientelistas, os chamados “amigos da Ford”. Porém, pelo menos até onde alcançam as informações decorrentes de experiências pessoais como componente subordinado de equipes de projetos financiados pela Fundação Ford, esse esquema centrado em relações personificadas abrange muito mais que alguns setores da “elite”. Praticamente tudo, desde os primeiros contatos, passando pela apresentação e negociação de projetos e os critérios de avaliação estão centrados exclusivamente em relações personificadas.

Por fim, ainda no que tange às condições de possibilidade de carreira de pesquisador, devem ser consideradas as condições de publicação, especialmente os periódicos especializados. Esse é um dos pontos onde tanto a eficácia como o grau de ambivalência e de perversidade dos esquemas e dos princípios de hierarquização ficam mais evidentes. A atual importância das publicações no acesso a recursos para pesquisa é bem recente. Anteriormente, embora as publicações constituíssem uma parte valorizadas nos *Curriculum Vitae*, não havia critérios que as contemplassem, especificamente, como item a ser avaliado. Em termos formais, as avaliações tinham como base o mérito suposto do projeto apresentado. Isso, evidentemente, constituía uma situação propícia para todo tipo de particularismo, visto que o mérito do projeto dependia da aplicação de critérios *ad hoc* e, portanto, dos avaliadores que por alguma razão acabaram encarregados de determinado projeto. Esses avaliadores podiam, por exemplo, atribuir maior importância à conclusão bem sucedida do projeto anterior, à quantidade de publicações ou de exposições orais em eventos, à familiaridade e valorização do tema ou “problema” proposto, e assim por diante.

Com a introdução de mecanismos de avaliação anteriormente mais associados às ditas ciências duras, esse particularismo se tornou mais sutil e ambivalente. O principal mecanismo explícito de avaliação passou a ser o *Qualis* da Capes, que consiste num produto dos já mencionados comitês das respectivas áreas. Em muitos casos há uma forte sobreposição entre a composição dos comitês encarregados da elabo-

ração ou revisão do *Qualis* e os demais comitês vinculados a determinada disciplina ou área de conhecimento. Mas o componente básico do processo de constituição desses comitês e a elaboração do *Qualis* é uma espécie de lobbismo, no qual entram em concorrência direta as instituições e redes que mantêm publicações, particularmente os periódicos especializados, que são hierarquizados conforme o respectivo mérito atribuído conforme determinados critérios. Embora não caiba ser detalhado aqui, é necessário destacar, em primeiro lugar, que esse caráter lobbista explícito é geralmente admitido inclusive por envolvidos diretos nesse processo. Em segundo lugar, deve ser destacado que o particularismo dos critérios também é admitido de modo geral, com a inclusão formal e explícita, por exemplo, da “tradicionalidade da instituição” onde é publicado o periódico como critério positivo para avaliação de seu mérito. Por fim, em terceiro lugar, deve ser destacado que, por se tratar de uma situação onde as ciências sociais aumentaram muito, mas mesmo assim há poucos especialistas em cada tema específico, fica explícito que, em geral, o anonimato dos pareceristas consiste em apenas uma petição de princípio (isso deixando de lado as possibilidades de manipulação na escolha dos pareceristas, numa situação de interconhecimento generalizado).

Porém, isso que pode parecer alguma fraqueza ou falha no esquema e nos processos, é exatamente a razão de ser de sua eficácia. Na medida em que é institucionalizado um *Qualis*, que gradativamente passa a ser tomado como principal parâmetro de avaliação, é possível não apenas dispor de determinadas regras de concorrência num lobbismo e feroz e particularístico, como também é possível sustentar a idéia de certa de “modernidade” ou de meritocracia. Por outro lado, como se trata da projeção de interesses particularísticos que conseguem se impor nos comitês e as alianças e composições são variáveis, não apenas os critérios explicitados, como a própria hierarquia das publicações estão em constante mudanças, algumas muito bruscas, incluindo a pura e simples passagem do topo para sua exclusão. Por fim, o mais importante a reter é uma espécie de “pulo do gato” desse tipo de “elite” que consegue controlar esses processos e impor seus próprios interesses.

Trata-se da adoção e renovação constante dos mecanismos de seleção e de hierarquização, cuja lógica de ação da qual resultam consiste sempre no confronto e projeção de interesses e concepções próprias das ciências sociais daqueles que conseguiram ser “filtrados” nas lutas de definição e representação de interesses.

É isso que permite que não apenas os critérios de recrutamento e de hierarquização sejam apresentados como estando baseados em algo associado ao meritocratismo, como podem inclusive ser percebidos como tais pelos diretamente envolvidos. Visto que o capital de relações sociais e a inserção na chamada “política” são primordiais, acabam constituindo a condição decisiva, mas não publicamente explícita. Desse modo, aquilo que é decisivo pode ser visto e apresentado, simplesmente, como um “ingrediente” ou um “plus” a mais no jogo de cooptação e de manipulação de capital de relações sociais. Nessas condições, como as divergências não têm como se transformar na formulação e imposição de princípios de avaliação opostos, visto que tudo fica inscrito num esquema que funciona de modo composto e sua estrutura está organizada com base na cooptação em cascata, toda contestação pode ser desqualificada como produto de ressentimento decorrente de fracasso.

Com a base de tudo está no capital de relações sociais e, mais especificamente, nas possibilidades de mediação e gestão de alianças e conflitos e acesso à “política”, a própria importação e adoção de critérios de avaliação e sua constante alteração tem a função de distanciar essa “elite” do conjunto dos pesquisadores em potencial. Com isso, se estabelece uma luta de concorrência que tem um sentido de corrida desesperada, visto que os próprios critérios estão em disputa. Como já foi demonstrado para o caso da sociologia e de outras disciplinas nos Estados Unidos, a hierarquização do espaço acadêmico está baseada mais no prestígio e no capital social que no mercado (Burris, 2004). Porém, no caso em pauta não se trata disso, visto que não há um conjunto de regras internalizadas e de crenças na instituição. Nas condições brasileiras as próprias regras são vistas como projeção das negociações de interesses particularísticos, seja de instituições concorrentes,

de representantes de grupos e interesses organizados, de regiões, de facções, e assim por diante. Nesse meio uma das formas de definir o caráter lobbista dos processos de formulação e imposição de regras burocráticas é designar o processo como “parlamentarista”, no sentido da composição de interesses.

4. A carreira de pesquisador como uma sucessão de tentativas

Mesmo restringindo-se à carreira de pesquisador e, portanto, abstraindo-se todos os demais aspectos da carreira profissional, é possível centrar em diferentes pontos. Como já mencionado, nas condições em pauta, não teria sentido qualquer coisa no sentido da *reflexibilidade* ou algo do gênero, visto que as carreiras, em geral, ocorrem no esforço para o ingresso e apropriação das ciências sociais e não em seu interior. Em todo caso, como se trata da carreira de pesquisador, os sucessivos principais eixos temáticos de pesquisa podem ser tomados como base de exposição.

O primeiro desses eixos, em termos cronológicos, é constituído pelos estudos de problemas agrários. Como já mencionado, trata-se de um prolongamento dos investimentos em estudos e pesquisas dos quais resultaram a dissertação de mestrado (em ciência política) e a tese de doutorado (em antropologia social).

Porém, como tema de pesquisa posterior ao doutorado esse tipo de estudo resultou num fracasso total, por uma série de razões, todas elas vinculadas às condições gerais apontadas anteriormente. Nesse caso, o condicionante negativo mais direto é a mencionada situação criada por ter realizado concurso num departamento de ciência política, onde esse tipo de tema não tem espaço e as tentativas de transferência foram frustradas. Além disso, os temas e disciplinas ligadas a problemas agrários, em geral, ocupam uma posição muito periférica nas ciências sociais no Brasil e uma das compensações geralmente utilizadas é a adoção de uma posição de mediador com determinadas organizações de representação de interesse e de militância. Esse tipo de alternativa, nessa fase, já era descartado, certamente como resultado

da maior adesão à sociologia francesa, além do maior ceticismo quanto ao militantismo. Um dos resultados desse tipo de situação é que os próprios esforços no sentido de publicação tiveram poucos resultados, como ocorreu inclusive com a tese. Em todo caso, após alguns anos como professor de temas ligados ao campesinato em programas de pós-graduação de outros departamentos, de modo sempre clandestino relativamente ao reconhecimento oficial e formal do departamento de origem, esse tipo de problema foi sendo abandonado como objeto de estudo.

Talvez mais como incitação devido às atividades didáticas, um segundo eixo de pesquisa que foi sendo formulado estava centrado naquilo que se pretendia na linha de análise de políticas públicas. Porém, esses esforços duraram pouco tempo e nesse caso a principal razão está no choque entre concepções de ciências sociais. Ocorre que a pretensão era tomar a análise de políticas públicas como instrumento para o estudo de processos e estruturas de poder (no sentido dos trabalhos de Jobert e Muller, dentre outros, 1987). Porém, tanto as expectativas dos alunos como as concepções de praticamente todos os que trabalham com esse tipo de tema no Brasil tem como razão de ser daquilo que classificam como análise de políticas públicas, uma espécie de avaliação de políticas numa perspectiva normativa, em geral, tendo como fim a “racionalização” dos procedimentos conforme os objetivos explícitos dos formuladores das próprias políticas. Em outras palavras, a análise estaria mais próxima de uma auxiliar suplementar da gestão ou administração pública que das ciências sociais.

Mais recentemente, duas tendências reforçam esse caráter de suplemento de segunda classe da gestão pública de segunda classe desse tipo de estudo. A primeira é o já mencionado reforço crescente das políticas de “indução” nas ciências sociais. Sinteticamente, se trata do apoio seletivo e condicional conforme o tema e a abordagem, tendo em vista a aplicabilidade dos resultados. Isso pode ter origem nas agências especificamente dirigidas ao financiamento à pesquisa ou em qualquer ministério ou outro organismo governamental. O resultado mais imediato é a expansão de um “mercado” de “assessorias” ou “con-

sultorias”, num processo um tanto semelhante, guardando-se as proporções, ao que ocorreu com os economistas (Loureiro, 1992).

A segunda tendência torna esse tipo de estudo ainda mais repulso da ótica de qualquer deontologia profissional das ciências sociais. Sinteticamente, trata-se de sua transformação num conjunto de técnicas de manipulação, através de “assessorias” ou algo do gênero no especo político. No limite a própria escroqueria passa a ser proclamada como valor “profissional” e não se trata de algo como o antigo perigo do cinismo no ensino da ciência política (Favre e Lagavre, 1998), visto que tem como objeto lógicas de ação calcadas no cinismo. Em meios como aquele em pauta esse tipo de problema nem tem condições de ser posto, visto que é pressuposto que a razão de ser e a racionalidade das ciências sociais é a mesma do universo social e político a ser estudado.

Isso, no entanto, está vinculado a processos mais gerais e pode constituir um dos elementos básicos da importação e apropriação de modelos culturais, que consiste na mudança de significados das categorias contidas. Como destacado por Sigal (1996), nas condições periféricas, a fragilidade dos produtores culturais e sua dependência relativamente aos centros internacionais contribuem para a submissão ao poder político. Porém, na medida em que essa submissão à “política” ocorre numa situação em que o espaço de representação política também não conta com alguma autonomia relativa, a própria “política” e as categorias correlatas tomam um sentido próprio. No caso em pauta, uma das principais conseqüências diretas disso é a inserção do ensino universitário e, particularmente, das ciências humanas e sociais, no *spoils system* vigente e a adoção dos princípios de legitimação desse universo “político”. Além da adoção desse tipo de princípio apropriado do universo das lutas no *spoils system* vigente, o sucesso político dos interesses associados aos usos das ciências sociais passa a constituir o principal critério de validade e razão de ser.

Essa tendência foi reforçada com a expansão e as redefinições mais recentes das ciências sociais. A melhor compreensão disso requer que se considerem alguns aspectos formais dessa expansão do ensino e usos

das ciências sociais. O primeiro desses aspectos é o fato de que no Brasil nunca houve a formação das ciências sociais no sentido analítico, em oposição a alguma compreensão humanista, intelectual ou outro esquema erudito, como foi o caso da França, Alemanha e Inglaterra (Lepenies, 1990). Inicialmente, a maior parte do que era considerado como ciência social e, mais especificamente, sociologia, consistia em alguma versão escolar da moral cívica vigente. Isso podia estar mais diretamente associado a determinada organização de militância política, ao ensino ou à Igreja Católica (Pécault, 1990). Com a expansão e a diversificação do ensino universitário, foi introduzido o esquema de classificação com um conjunto de ciências sociais aplicadas (direito, economia e administração) e as demais (sociologia, antropologia e ciência política), consideradas como ciências humanas. Porém, esse processo de expansão do ensino e dos usos das ciências sociais equivale ao aumento da “colonização” pelas ciências sociais aplicadas. Isso pode ser o resultado, inclusive, da fragilidade ou da inexistência efetiva das ciências sociais numa concepção mais analítica e sem pretensões de aplicação “prática”. Em todo caso, como já mencionado, no que tange à sociologia, sempre foi associada a diferentes “causas” morais e políticas. Quanto à ciência política, com o reforço da importação da vulgata do individualismo metodológico, da teoria da escolha racional e do próprio esquema centrado na projeção do chamado modelo pluralista, acabou se constituindo um jargão de moral cívica e um arsenal de técnicas de manipulação a serviços das lutas “políticas”. Isso foi reforçado com a passagem da disciplina de relações internacionais, que estava adstrita às faculdades de direito e, portanto, classificada entre as ciências sociais aplicadas, para o âmbito da ciência política. Desse modo, a transformação de problemas políticos ou mesmo da gestão pública e das guerras de facções burocráticas que são características nesse meio em problemas das ciências sociais, não constitui apenas alguma situação ou posição particular, mas a regra geral e algo visto como natural. Como já mencionado, o princípio de legitimação geral consiste na eficácia política suposta dos usos das ciências sociais, seja nas políticas governamentais, no *marketing* político, ou na organização e representação de interesses.

Frente à generalizada constatação do fracasso dos diplomados em ciências sociais no mercado formal de trabalho, uma das alternativas postas em prática é a formação de cursos de graduação em algo designado como políticas públicas ou algo do gênero (“governo”), cujo público alvo principal seriam funcionários públicos ou pretendentes a tanto. A fundamentação desse tipo de curso, em geral, incorpora técnicas de origem norte-americana, calcadas em diferentes versões da teoria da “escolha racional” e do neo-institucionalismo. Porém, o que importa não é o tipo de modelo importado, mas a apropriação seletiva de determinadas abordagens e técnicas de manipulação que, no limite, transforma esse tipo de estudo num pretensão instrumental a serviço das lutas pelo poder político. Nessas condições, inclusive análises e avaliações críticas de representantes da ciência política norte-americana, como aquela de Lowi (1985) se tornam sem sentido. Também se está muito longe dos “profissionais da democracia” à *Latin American Studies* e seus esquemas de importação de modelos de origem norte-americana em termos mais gerais (Guilhot, 2003). Ocorre que em suas origens norte-americanas, essas abordagens e técnicas de manipulação estão baseadas no chamado modelo pluralista e no jogo de concorrência entre interesses organizados, seja através do lobbismo ou de outras formas. Como, nas condições brasileiras isso é importado e posto em prática numa situação neopatrimonialista e de *spoil system* com base em redes de clientelismo e de “indicação política”, chega-se à uma situação que no limite ocorre um amálgama do pragmatismo das técnicas de manipulação à serviço da racionalidade da concorrência política e de interesses à americana com a manipulação “ilustrada” nas guerras de facções e redes de reciprocidade e de clientelismo nas entranhas das burocracias públicas, tudo em nome das ciências sociais.

No que tange ao estudo de elites como eixo de investimentos e atividades de pesquisa, acabou ocorrendo uma maior continuidade. Isso, no entanto, não exclui a situação de insulamento e os mal-entendidos e dissonâncias. Para a entrada nesse tema de estudos concorreram diferentes incentivos, pessoais e institucionais. O primeiro, de ordem mais pessoal, decorre da impossibilidade da continuidade do

trabalho na linha da tese, por estar ligado a problemas agrários e a existência de um sub-tema secundário que parecia interessante como ponto de partida para iniciar outra linha de trabalho. Trata-se da formação da “elite” médica no Brasil. Porém, não se trataria mais de tomar essa “elite” frente aos confrontos sociais e políticos atuais, mas numa perspectiva histórica. Um segundo incentivo para o início desse tipo de estudo está nas próprias origens e trajeto social. Do mesmo modo que para os oriundos de posição de origem mais alta tende a ocorrer certo interesse ou instigação no estudo de categorias socialmente mais distantes (campesinato, operários), nas condições em pauta ocorre o contrário. Como se trata de alguém com origens no campesinato e com trajeto em meio social formado por categorias próximas, os grupos socialmente dominantes, até pelo estranhamento, se constituem em objeto de curiosidade. Por outro lado, o aprofundamento em determinadas linhas de sociologia francesas acabou reforçando e instrumentalizando esse tipo de interesse, enquanto estudo de estruturas de poder e de dominação (no sentido weberiano). Ainda como incentivo ou condicionante institucional ou burocrático, o estudo de “elites”, coincidentemente, compunha a lista de disciplinas do departamento de ciência política de pertencimento. Assim, embora numa versão radicalmente diferente, era possível enquadrar nominalmente como um tema apropriado.

Em síntese, por um lado, o interesse e os investimentos nesse tipo de estudos contam inclusive com o desenvolvimento de uma crescente literatura internacional, seja norte-americana ou européia, onde se destacam os últimos trabalhos de Bourdieu. Por outro lado, não foi necessário muito tempo de contato direto com o tema para chegar à constatação horrorizada de que, no Brasil, praticamente a totalidade dos trabalhos sobre “elites”, direta ou indiretamente, está associada à promoção de determinada categoria, ou “figuras” de “elite”. Isso abrange tanto aquelas visões mais ingênuas que, freqüentemente numa espécie de paretonismo, mantém uma perspectiva elitista da própria existência de “elites”, tornando-se necessárias, até aquelas concepções e usos da noção de “elites” de modo diretamente hagiográfico, sem

qualquer pudor. Isso não se restringe àquelas disciplinas ou posições teóricas das ciências sociais tidas como mais “tradicionalistas”, como determinada historiografia, mas inclui adeptos e importadores das teorias e esquemas conceituais tidos como os mais modernos e críticos. Sendo assim, ironicamente, as ciências sociais acabam se transformando de instrumento de análise no maior esquema de produção hagiográfica e, simultaneamente, integrando as últimas novidades da produção internacional.

Outro eixo de trabalho que merece uma rápida menção pode ser definido como estudos de processos eleitorais. Nesse caso também os incentivos positivos são diversos e as decepções muito profundas. Além do condicionante institucional de pertencer a um departamento de ciência política, um dos principais incentivos para esse tipo de estudo decorre das relações com um grupo do Museu Nacional dedicado à antropologia política. Além disso, com o aprofundamento e maior apropriação da sociologia política francesa esse tipo de fenômeno passou a adquirir maior relevância enquanto objeto de estudo.

Por outro lado, no que tange à chamada antropologia política, um dos primeiros entraves ou fontes de descontentamento a aparecer decorre da adesão como petição de princípio à etnografia. Assim, na medida em que a etnografia é vista como uma técnica ou metodologia exclusiva, qualquer outra abordagem, particularmente as de cunho quantitativo, passam a ser postas sob suspeita. Por outro lado, em termos mais gerais, relativamente ao conjunto das ciências sociais voltadas ao tema, na medida em que a sociologia política francesa serve de base e, portanto, é o próprio fenômeno da dominação através da representação política que está em pauta, e não algum “problema” relativo ao “mau funcionamento” prático da representação política, a própria comunicabilidade das preocupações analíticas torna-se difícil nesse meio.

Por fim, cabe mencionar um último eixo de trabalho de pesquisa que, por ser cronologicamente o último adotado, subjetivamente se apresenta como o mais interessante. Trata-se dos trabalhos relativos ao estudo da escolarização, em diferentes recortes (ensino universitário,

efeitos da educação formal, dentre outros) todos centrados nas relações entre escola e estruturas de poder. A aposta principal é que, pelo menos no Brasil, as polêmicas morais em torno da chamada “reprodução” em Bourdieu impediram que fossem apropriados e utilizados os instrumentos analíticos propostos em seus trabalhos.

Mas o fato de ser cronologicamente a última linha de trabalho adotada não ocorre por acaso. Em primeiro lugar, esse consiste num dos temas dos mais distantes dos interesses e das concepções do departamento de ciência política de pertencimento. Em segundo lugar, para entrar nesse tema com alguma base e em condições mínimas, diferentemente de tentativas anteriores fracassadas por absoluta falta de recursos, foi necessário aceitar as condições e se submeter à disputa por recursos no âmbito das políticas oficiais de “indução”. Como já mencionado, esse tipo de política, embora tenha por objetivo oficial a utilização das ciências ou da pesquisa social para algo como a análise de políticas públicas, a rigor, consiste numa contradição em termos, visto que qualquer esquema de análise deveria incluir como objeto as condições de formulação das próprias políticas e seus agentes e interesses envolvidos. De fato, se trata de uma espécie de utilização das ciências sociais como elaboração de justificativa de investimentos em determinados setores que passam a ser politicamente importantes, evidentemente, sob o controle dos próprios agentes e interesses políticos mais imediatos. De qualquer modo, a participação nesse tipo de esquema “induzido” pode permitir a coleta de material empírico importante. Um quarto condicionante negativo nessa linha de trabalho é que está diretamente associada com interesses de representantes de disciplinas mais interessadas em “soluções práticas”. Desse modo, além das diferenças de interesses entre a análise sociológica e aqueles investidos nas políticas de “indução” da pesquisa (nas palavras dos formuladores sintetizadas na imagem da “cenoura na frente do burro”), ocorrem as diferenças relativamente a especialistas como aqueles da pedagogia e da economia aplicada, dentre outros. Por fim, um condicionante positivo e razão principal da cronologia desse tipo de estudo: com a possibilidade de aposentadoria se aproximando e, portanto, de troca de depar-

tamento, é possível adequar melhor os interesses em pesquisa com as exigências burocráticas.

Considerações finais: o apaixonante caminho sem volta absolutamente não recomendável

A conclusão geral desse breve “memorial” pode parecer paradoxal, visto que, numa avaliação retrospectiva, a única recomendação é a de que seja feito todo o possível para evitar o ingresso nesse tipo de carreira. Obviamente, em se tratando de professor de ciências sociais, a recomendação de que a respectiva carreira deva ser evitada pode parecer bem melancólico. Por outro lado, simultaneamente a essa convicção de que o ingresso nesse tipo de carreira dever ser evitado, o maior temor é de algum dia não ter mais condições de exercer o ofício de pesquisador em ciências sociais.

Embora não se disponha de respostas definitivas, esse aparente paradoxo pode estar baseado em diferentes razões. A primeira dessas razões pode estar ligada às dificuldades, particularmente de ordem subjetiva ou psicológica, para a reconversão de investimentos na carreira ao longo dos anos. Porém, uma segunda razão pode estar nas próprias especificidades das ciências sociais e, portanto, das motivações para o ingresso em sua aprendizagem e carreira. Como já mencionado no início, na opção de curso e na adesão à carreira sempre esteve presente uma frágil integração e um forte ceticismo social. Isso pode se relacionar com a valorização de determinada concepção de ciências sociais, particularmente a sociologia com pretensões de desencantamento e sem pretensões de aplicação “prática”.

Seja como for, o fato é que se trata de uma carreira que transcorre em condições bem específicas. A metáfora que parece a mais adequada para descrever essas condições é aquela das cascas da cebola: na medida em que forem sendo extraídos todos os interesses “externos” investidos nas ciências sociais no Brasil acaba não restando nada. Por outro lado, há uma grande expansão do ensino formal das ciências sociais, sempre em associação com alguma outra esfera de atividade e de

interesses e tendo como base de hierarquização o capital de relações sociais e os vínculos com a “política”. A principal consequência é a possibilidade de transformação do racionalismo aplicado, que estaria no próprio fundamento das ciências sociais, na adesão primordial à escroqueria, que no Brasil pode ser apresentado como *esperteza*.

Em síntese, apesar de alguns analistas como Dezalay e Garth (2002) aventarem a possibilidade de reação frente ao domínio de elites intelectuais mais vinculadas à dominação dos interesses internacionais, nada indica que isso possa resultar na formulação de princípios e critérios com alguma autonomia para as ciências sociais. A estrutura e as interdependências de interesses que resultaram da expansão e diversificação das ciências sociais formam uma dinâmica que impede o surgimento de critérios de hierarquização e de avaliação mais “internos”, o que não impede a forte expansão quantitativa. Trata-se da já mencionada incorporação das novidades “externas” com base nas redes de relações e estruturas de interdependência “internas” pré-existentes, cuja adesão é primordial, num processo de “modernização à brasileira” característico. Embora oficialmente o ensino das ciências sociais esteja voltado para a formação de professores do ensino pré-universitário, seus efeitos nisso são mínimos. A tarefa mais bem sucedida acabou sendo a do recrutamento e consagração de “elites”. Atualmente se fortalecem as tentativas de disputar com as ciências sociais aplicadas a formação de funcionários ligados à gestão pública, ou mesmo, de funcionários subalternos em geral que podem se constituir em pequenos mediadores, mas cujo denominador comum é a possibilidade de se integrar ao *spoil system* brasileiro.

Resumen

Os objetivos do artigo limitam-se à apresentação de alguns aspectos do respectivo trajeto de professor e pesquisador em ciências sociais. São destacados alguns dos condicionantes tidos como mais relevantes para a apreensão da orientação, impasses e alternativas postas em prática no trajeto. Dentre esses condicionantes se destacam, em primeiro lugar, as origens sociais relativamente baixas e periféricas relativamente à categoria social de destino, as predisposições e limites no ingresso no mercado e seus efeitos no respectivo trajeto escolar. Em segundo lugar são destacadas as relações desse trajeto escolar com o trajeto profissional e com os princípios e a estrutura de hierarquização das ciências sociais no Brasil no período recente. Por fim, em terceiro lugar, são destacados os limites e contradições da profissionalização e da carreira, particularmente no que tange à inexistência de qualquer autonomia escolar e profissional frente ao que no Brasil, em geral, é designado como a “política”.

Palabras clave: Trayectoria profesional; Investigación; Política académica en Brasil.

Abstract

The Condition in False: the path of a Social Sciences professor and researcher in Brazil

This article aims at presenting some aspects of the path taken as a professor and researcher in Social Sciences. Some of the conditioning topics considered as the most relevant to the orientation's choice are highlighted here, besides deadlocks and alternatives practiced along the path. Among such conditioning aspects some should be highlighted. First of all, relatively low and peripheral social background regarding the social category of the destination, besides predispositions and limits when entering the marketplace and their effects in the schooling path. Secondly, the relations of such schooling path with the professional path as well as the principles and hierarchical structure of Social Sciences in Brazil in recent years. Finally, the limits and contradictions of professionalization and career, particularly referring to the nonexistence of any educational and professional autonomy regarding what is usually called “politics” in Brazil.

Key words: Professional trajectory; Research; Academic politics; Brazil.

Notas

¹. Ver especialmente Pécaut (1990) e Saint Martin (1988).

Bibliografía

- BADIE, B. (1994) **Le Développement Politique**. 5^e. Edition. Economica, Paris.
- BOURDIEU, P. (1991). *Epilogue: on the possibility of a Field of world sociology*, in BOURDIEU, P. e COLEMAN, J. (eds.), (1991). **Social Theory for a Changing Society**. Westview Press e Russell Sage Foundation, Oxford e New York.
- BOURDIEU, P. (2001) **Science de la Science et Réflexivité**. Éditions Raisons d'Agir, Paris.
- BURRIS, V. (2004) *The academic caste system: prestige hierarquies in PhD Exchange Networks*. In **American Sociological Review**, 69, april.
- DEZALAY, Y. e GARTH, B. G. (2002) **La Mondialisation des Guerres de Palais; La restructuration du pouvoir d'État em Amerique Latine, entre notables du droit et "Chicago Boys"**. Éditions de Seuil, Paris.
- FAVRE, P. e LAGAVRE, J. B. (dir.). (1998) **Enseigner La Science Politique**. L'Harmattan, Paris.
- GUILHOT, N. (2003) *Os profissionais da democracia em ação*, in LINS, D. e WACQUANT, L. (2003) **Repensar os Estados Unidos: por uma sociologia do superpoder**. Papirus Editora, Campinas.
- JOBERT, B. & MULLER, P. (1987) **L'Etat en Action; Politiques Publiques et Corporatismes**. Presses Universitaires de France, Paris.
- LEPENIES, W. (1990) **Les Trois Cultures: entre science et littérature : l'avènement de la sociologie**. Ed. De la Maison des Sciences d'Homme, Paris.
- LOUREIRO, M. R. (1992) *Economistas e elites dirigentes no Brasil*. In **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 20 (7), out.
- LOWI, T. J. (1985) *The State in politics: The relations between policy and social science*. In NOLL, R. G. (org.) **Regulatory Policy and the Social Sciences**. University of California Press, Los Angeles.
- NEIBURG, F. (1997) **Os Intelectuais e a Invenção do Peronismo**. Edusp, São Paulo.
- PÉCAUT, D. (1990) **Os Intelectuais e a Política no Brasil; Entre o povo e a nação**. Ática, São Paulo.
- SAINT MARTIN, M. de (1988) *À propos d'une rencontre entre chercheurs; Sciences sociales et politique au Brésil*. In **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, (71-72), mars.
- SCHMITTER, P. (1971) **Interest conflict and political change in Brazil**. Stanford University Press, Stanford.
- SIGAL, S. (1996) **Le Role des Intellectuels em Amerique Latine; La Dérive des Intellectuels en Argentine**. Harmattan, Paris.

Bagaje de un oficio. Recuerdos y digresiones

Background of a profesión. Memories and digretion

María Alejandra Corbalán*

¿Un sendero de iniciación o la elección de una profesión?

Inicio esta narración con un apretado resumen de ciertas digresiones en la medida que ellas gravitaron sobre mis decisiones, elecciones y puntos de vista.

Fui la primera de mi familia en ingresar a los estudios universitarios. Una de mis abuelas fue profesora de piano y compositora. Mi madre y sus hermanas maestras. De la mano de mi tía María Paseyro a la vez escritora y poeta, disfruté de un mundo cultural forjado en las décadas de 1950-60. Recuerdo especialmente los *Martes Bohemios de La Boca*, en alusión al día de la semana y lugar donde se reunían para compartir sus creaciones y su arte un grupo de pintores, músicos y escritores. Tenía quince años y acababa de radicarme en la ciudad de Buenos Aires. Llegaba de Bayauca, un “pueblito” del interior de la Provincia de Buenos Aires, próximo a Lincoln, allí terminé mi primaria como pupila en un Colegio de monjas. Aunque mis primeros años de escolaridad los hice en la escuela de Bayauca. Yo iba desde una Estancia: La Paloma, donde vivía. Quizás allí generé la necesaria empatía para entender “al otro”: la gente del interior, de las zonas rurales, la gente “del campo”, de los peones y tantos otras y otros con quienes convivía. De mis compañeros de la escuelita de Bayauca recuerdo especialmente a aquellos que eran más grandes pues habían repetido.

* Socióloga y Doctora en Educación. Investigadora del NEES.
E-mail: acorba@fibertel.com.ar

Quizás por ello una parte de mi tiempo de docencia-investigación lo dediqué al mal llamado “Fracaso escolar”, intentando suprimir lo que el refrán popular predicaba: *“la letra con sangre entra”*. Nunca vi sangre pero sí sufrimientos. También elegí sociología bajo el influjo de un virtuosismo solidario y ansias de cambio.

Sociología y algo más...

La Sociología en la Argentina fue en parte producto de una orientación académica en la que prevalecían los enfoques funcionalistas y positivistas que primaban sobre otras posibles opciones; los movimientos iniciados en el mayo francés habían repercutido en la realidad sociopolítica y académica argentina. Por lo cual si bien se incorporaban nuevos planteamientos teóricos no hubo un redireccionamiento en las formas de abordar la investigación, aunque la preocupación por nuevas problemáticas sociales fue dándole mayor cabida a la incorporación de un pensamiento marxista y social que revisaba y abordaba cuestiones de la realidad argentina y de los países del tercer mundo. Podría decirse que son las problemáticas tratadas, o los interrogantes planteados los que produjeron un cambio en el campo de la ciencia social de este país. La universidad argentina se veía fuertemente atravesada por estos cambios pero también la vida sociopolítica de la generación de los jóvenes de entonces; un sector importante de los mismos participó activamente en la vida política como reacción a una realidad que había quedado anclada en esquemas conservadores, autoritarios e impermeables a toda modificación.

En 1966 un nuevo golpe militar destituyó a un condicionado y poco representativo gobierno democrático¹. Las universidades públicas habían sido severamente afectadas al ser intervenidas, muchos docentes e investigadores fueron obligados a abandonarlas, de estos docentes muchos partieron al extranjero, otros buscaron refugio en las universidades privadas.

En los sesenta se había gestado en la Universidad pública argentina, y de manera particular en la Universidad de Buenos Aires, dentro

de la Sociología las “Cátedras Nacionales”, que proponían y concretaban una nueva interpretación del mundo, la historia, las problemáticas nacionales; el análisis de ciertos pensadores contemporáneos, más vertientes de pensamiento “anti-imperialista” que bregaban por un intelectual comprometido proveniente en parte del marxismo y de una teología de la liberación, también de presupuestos epistemológicos que diferían de las nociones clásicas de ciencia e investigación.

Este movimiento, después de “*la noche de los bastones largos*” pervivió débilmente desvinculado de la universidad, sin embargo muchos canalizan esta inquietud hacia actividades políticas, sociales, culturales, gremiales.

Cabe hacer una referencia a “*la noche de los bastones largos*”, frase que nomina un hecho acaecido a fines de julio de 1966, a un mes del inicio de la dictadura militar encabezada por Juan Carlos Onganía. Su gobierno decretó la intervención de las universidades nacionales y por ende la abolición de la autonomía universitaria tan largamente disputada desde la Reforma universitaria de 1918. La mayor parte de las autoridades de las distintas Facultades, docentes y alumnos inician un atisbo de resistencia que fue respondida con una brutal intervención policial

“...en la Facultad de Ciencias Exactas... la policía apaleó brutalmente a estudiantes y docentes.... Incluyéndome a mí, que era el vicedecano de la facultad, y a Rolando García, que era el decano... Era un momento muy activo de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, allí se cultivaban la matemática, la física, la química, la geología, la meteorología, con un fervor, con una sensación, quizá demasiado exagerada, de que podíamos cambiar el país... ’

... Y también recuerdo muy vivamente que yo estaba problematizado, porque había mujeres y yo quería ir a defenderlas, como cualquier persona que está viendo que les pegan a las mujeres y bueno, no podía. Recuerdo mi impotencia, porque uno en la Argentina estaba acostumbrado cuando había lío, cobraba. Pero lo de las mujeres era nuevo”.

Hubo 200 detenidos y numerosos heridos, la destrucción alcanzó los laboratorios y bibliotecas, y produjo un éxodo de profesores e investigadores y la supresión de los centros de estudiantes. Estos he-

chos se sucedían en la Universidad de Buenos Aires, una de las más destacadas entre las universidades nacionales, que había logrado un proceso de crecimiento y transformación importante: se crearon las carreras de Psicología y Sociología, el Instituto de Cálculo; el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), la Editorial Universitaria de Buenos Aires (Eudeba) (Seoane, 2006), todo ello acompañado de un proceso de mayor acceso de otros sectores de la población a los estudios universitarios.

Simultáneamente se gestaba una ebullición política producto del descontento por la dictadura y la repercusión de los diferentes movimientos sociales y políticos en otras partes del mundo, que nortearon a esta generación de jóvenes. El trabajo en las llamadas “Villas de Emergencia” fue el primer contacto de “un volverse hacia el otro” como parte de la exigencia que la virtud de la compasión y cierto compromiso social fue direccionando a gran parte de los jóvenes de extracción católica que eran educados en colegios religiosos privados; pero ello no era una generalidad, se dio en consonancia con la participación de ciertas monjas y curas que se habían vinculado con los movimientos de la Teología de la Liberación que también hacía su eclosión. Asimismo, en los finales de esta década nacían varias agrupaciones políticas peronistas: Juventud Peronista (JP); Juventud Trabajadora Peronista (JTP); Juventud Universitaria Peronista (JUP) y el Movimiento guerrillero Montoneros (1969). En 1970, el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) de origen marxista y otras organizaciones como las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR) y las Fuerzas Armadas Peronistas (FAP).

El trabajo social “virtuoso” se tornó político en el mismo lugar: la “villa”, que se constituyó en otro ámbito de militancia. La Teología de la Liberación mantenía sus puntos de contacto, no exenta de conflictos personales y éticos, con algunas vertientes agnósticas provenientes de ciertos sectores marxistas y peronistas.

Esta generación de jóvenes nacidos a mediados de la década de 1940-50 estuvo signada por un nuevo movimiento socio-político que era el peronismo. En esta generación yo formaba parte de una familia

de padres no peronistas, de abuelos y tíos antiperonistas, que no era exactamente lo mismo que no ser peronista. Significaba en mi caso escuchar relatos y anécdotas cargadas de rencores, parcialidades y resentimientos. Ser peronista o no serlo eran aspectos callados, ocultados, no dichos. Esta especie de misterio formó parte de “nosotros” y constituyó también para quienes pertenecieron a familias peronistas otras sensaciones y sentimientos, entre ellos una necesidad de recuperar aquel proyecto abortado en el golpe militar de 1955 que sus padres y abuelos rememoraban y ansiaban que retornara.

Gran parte de la adhesión al peronismo fue influido por una cultura política vivenciada en las zonas rurales y en sus trabajadores, en los peones de campo que trabajan en la Estancia donde mi padre era el Administrador o mayordomo como se le llamaba. Más tarde –ya en los finales de los sesenta– a través de los “villeros” y en el ambiente universitario donde me estaba formando. En el caso de la villa, la mayoría de sus habitantes³ eran peronistas, los jóvenes por tradición familiar y los viejos porque lo habían vivido. Estábamos nuevamente bajo otra dictadura (1966-1973), pero aun así, con miedo, se animaban a desempolvar y exhibir sus viejas fotografías de Perón y de Evita que habían escondido durante más de 15 años desde un anterior golpe militar acaecido en 1955 que había destituido a Perón.

En los inicios de los años setenta muchos de estos jóvenes habían concluido sus estudios universitarios y estábamos en condiciones de ingresar a la universidad como ayudantes de Cátedras, en mi caso en la Cátedra de Sociología de la Facultad de Ciencias Económicas de UBA y también, en proyectos de investigación centrados en problemáticas sociales de los sectores más desfavorecidos. Pero todo ello dura muy poco, pues lo que fue considerado una suerte de primavera universitaria –acaecida durante 1973 y 1974– desfallece por una nueva intervención de la universidad pública. Este hecho no sólo se restringe a este sector sino que golpea a las esferas gremiales, a los espacios de militancia y labor social. En esos años muere Perón, nace la Triple AAA y la guerrilla incrementa sus acciones. Se vive un clima de violencia no sólo en la Argentina sino también en otros países de América Latina,

motivado en parte por la Teoría de la Seguridad Nacional, que impulsaba EE.UU. y la catarata de golpes militares que asolaron a otros países de la región (Brasil 1964, Uruguay 1972, Chile 1973, en Bolivia los golpes de 1964 y 1971, Paraguay con el eterno Stroessner, Perú con el golpe militar en 1968, y los complicados procesos de los países centroamericanos).

Una partida y sus efectos iniciáticos

A comienzos de 1976 parto a México en medio de una crisis política que dará lugar al golpe militar de marzo de ese año. El lugar escogido para residencia fue en el Distrito Federal (DF), en las proximidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ello no fue una decisión casual, implicaba escoger un ambiente en el que se suponía se encontraría una comunidad más afín con mis prácticas, hábitos y formación. Elección que parecía coincidir con una parte del exilio latinoamericano que se había refugiado en México. La UNAM dio una importante acogida a los profesionales que se exiliaron, no fui la excepción, así el primer trabajo fue el de docencia, al que accedí por vínculos que forjé con académicos mexicanos que a su vez eran mis vecinos.

Durante el nuevo sexenio de gobierno del Partido Revolucionario Institucional (PRI), iniciado en diciembre de 1976, se había creado en la Secretaría de Educación Pública (SEP), una Dirección orientada al apoyo a la investigación, ahí es donde ingreso, evaluando las solicitudes de apoyo a la Investigación en el área de Ciencias Sociales que provenían de las universidades nacionales. Las tareas estaban fuertemente asociadas con políticas de financiamiento a la investigación, con la viabilidad de proyectos, con las temáticas de investigación, las metodologías de abordaje y su vinculación con las “necesidades” nacionales.

En 1979, México enfrentaba la problemática de la masividad en la educación que se agravaba por su alto crecimiento demográfico que acentuaba la necesidad de incrementar la oferta y servicios educativos. Se inicia en esta Dirección el diseño de una Red de Centros de

Excelencia en las universidades públicas. Este trabajo representó mi bautismo en la investigación. Dichos centros apuntaban a preservar su calidad y la formación de recursos humanos, potenciando los existentes ante una demanda cada vez más fuerte; de sus resultados se pondría en marcha una política dirigida a fortalecerlos o bien a crear nuevos donde la disciplina, la región y lo nacional lo necesitaran.

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México también era un organismo oficial, una de sus Direcciones se dedicaba a la administración de los apoyos y subsidios a diferentes tipos de proyectos: investigación; fortalecimiento y creación de nuevos centros; repatriación de investigadores y convenios de cooperación bilaterales y de otra naturaleza. Diferentes áreas de conocimiento y disciplinas eran cubiertas por diferentes Programas, la Secretaría Técnica del Programa Nacional de Ciencias Básicas había quedado vacante y a través de vínculos gestados en los espacios laborales, paso a ocupar este cargo. Esta mudanza facilitó el contacto con el mundo de otras áreas de conocimiento: matemáticas, física, biología, química. La lógica desmenuada por estas disciplinas permitieron percibir la fuerza que el diseño experimental cobraba en aquellas acciones cuya matriz se asentaba en la investigación básica, pero también ponía en evidencia los límites que tal diseño ofrecía para la investigación en el área de ciencias sociales, aunque ella fuese también básica. Si bien la contingencia no estaba ausente en el campo de las problemáticas de la investigación básica de las ciencias duras, se advertía que el campo de las ciencias sociales tenía una complejidad donde lo nomotético era un arbitrario metodológico y que situar el problema constituía un desafío complejo. Se requería de una cierta mirada no naturalizada del acontecer social, que no siempre se resolvía por la vía del enfoque metodológico ni por los recursos e instrumentos, requería estar atento a ciertas manifestaciones y también proclive a una preocupación particular.

Con el cambio de sexenio⁴, el nuevo Director del área a quien había conocido como evaluador de proyectos, me propone coordinar, también dentro del CONACYT, el Programa de Ciencias de la Salud y Alimentación. Si bien el mismo cumplía una finalidad similar al an-

terior, las áreas que incluía permitían acceder a otras diferentes problemáticas. El apoyo se encaminaba hacia dos tipos de proyectos: de investigación y desarrollo social, que contemplaban de manera prioritaria lo vinculado a la salud. Uno de ellos tenía como destinatarios a la comunidad de refugiados guatemaltecos y salvadoreños, que se encontraban asentados en la zona de Chiapas, que ya de por sí era una zona con una importante diversidad de comunidades indígenas, con fuertes carencias y con problemas sociopolíticos de relevancia; en dicho estado surgirá en 1994, el Movimiento Zapatista de Liberación.

Esta experiencia demandó desplegar actividades que requerían, en algunos casos, reeditar aquellas reflexiones que formaron parte del trabajo social realizado en Argentina en la Villa y posteriormente durante la militancia. La realidad a decodificar era compleja, pues además de diagnósticos y análisis sobre el acontecer, se requería tener en cuenta las intencionalidades políticas del gobierno mexicano, las pujas al interior de los mismos refugiados y buscar estrategias que permitieran formalizar el proyecto para la ayuda que éstos requerían en términos de salud.

Este trabajo me permitía disponer de mis tardes, razón por la cual realicé el curso propedéutico para ingresar a la Maestría en Sociología de la UNAM.

En los finales de la década de los setenta y los principios de los años ochenta, México se había constituido en un país receptor de una masa de exiliados de diferentes países latinoamericanos, circunstancia que favoreció de manera particular a la universidad mexicana, pues una parte de los exiliados pertenecían a la camada de profesionales que debieron abandonar sus diferentes países. Entre sus docentes había destacados miembros de la intelectualidad latinoamericana, hecho que facilitaba una aproximación tanto desde el relato de los sucesos del país del cual eran originarios, así como de los análisis de las experiencias sociopolíticas vividas. Entre estos docentes cabe destacar a Gerard Pierre Charles, un historiador; Susi Castor ambos haitianos, especializados en América Central; el primero dictaba *“Formación Histórico-Social en América Latina: Imperialismo y luchas sociopolíticas en el Caribe”*.

Cayetano Llobet, boliviano, a cargo de dos seminarios: “*Subversión, violencia y cambio social en América Latina*” y “*Los movimientos obreros en los movimientos nacionales*”. Eduardo Ruiz, mexicano, trabajaba sobre “*Los sistemas políticos en América Latina*”. También había otros como Sergio Bagu, argentino. Pablo González Casanova, mexicano; y muchos que habían escrito parte de los textos que se habían incorporado a la Ciencia Social en los inicios de la década de 1970 en Argentina. La necesidad de comprensión de los episodios políticos de América Latina iba marcando parte del contenido de dichos seminarios, pero también estaba el desafío por profundizar y revisar los modos de hacer investigación. Sobre esta última cuestión recuerdo los seminarios dictados por el Dr. Carlos Toranzos, boliviano y al Dr. Carlos Bunge, argentino. Ambos con enfoques diferentes, pues el primero representaba la óptica marxista y el segundo una línea fuertemente positivista.

Argentina otra vez en Democracia

En Argentina, luego de la derrota por los ingleses en la Guerra de las Malvinas –a mediados de 1982– se vislumbraban cambios en términos políticos, aunque la dictadura seguía, había disminuido la fuerte represión y se percibían atisbos de reorganización política que bregaban por la vuelta a la democracia. Comencé a pensar en el retorno a mi país y a trabajar en función de este cometido, la maestría quedó relegada a un segundo plano.

En enero de 1984 se había creado la Dirección de Investigaciones Educativas (DIE) en la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (MCBA), desde México había enviado mi *curriculum* y fui convocada a formar parte del equipo. Así retorné a mi país que disfrutaba la euforia del retorno a la democracia, aunque yo me sentía extraña en mi país y conmigo misma, por tantos años de desarraigo y porque además volví a un mundo afectivo diferente al que había dejado.

La Dirección de Investigaciones Educativas (DIE) pertenecía al área de planeamiento de la Secretaría de Educación y representaba

el primer antecedente de un órgano de este tipo en el sistema educativo argentino. Se conformó con un grupo importante de profesionales, muchos traían consigo sus redes y experiencias conformadas en el aislamiento del exilio externo e interno. La sociedad argentina se veía compelida a suturar graves heridas y reiniciar su lento camino a la vida democrática. Desde este organismo se puso en marcha la importante tarea de conocer cuál era la situación del sistema educativo y la educación luego de ocho años de dictadura. Ello significó la conformación de diversas comisiones de trabajo.

Ya en la DIE, me inicié como miembro del equipo técnico que realizaría un *“Diagnóstico de los componentes básicos de la situación de aprendizaje en escuelas y centros de nivel primario de adultos de la MCBA”*, durante 1984-85.

En 1986 participo de un nuevo proyecto, ejecuto el Encuadre metodológico para el análisis de contenido del área socio-histórica de los textos de lectura y manuales más utilizados en el nivel primario de educación, análisis que formó parte del proyecto *“Criterios de evaluación de textos escolares”*.

Siguen una serie de otros proyectos de los cuales cabe mencionar *“Los cuadernos de clase y el currículum”*; *“Condiciones laborales docentes”*; *“Calidad de la Educación y Fracaso Escolar”*. Una propuesta orientada a la concreción de acciones en el espacio escolar en períodos de receso para poblaciones carenciadas, las cuales son articuladas con la Dirección de Educación No Formal de la misma Secretaria de Educación de esta ciudad. La hiperinflación eclosiona a mediados de 1989 y conmociona no sólo la estructura económica, social y política. Produce una suerte de desestructuración de los sujetos que habitábamos Argentina, por momentos nos tornaba carenciados absolutos y renacíamos cuando una pequeña inyección salarial, que se tornó frecuente durante los meses más álgidos, nos hacía creer que otra vez gozábamos de la capacidad de compra elemental para seguir subsistiendo. Pero, en los sectores empobrecidos, no se podía comer literalmente. En este contexto nacen tres programas de “emergencia” en los que se habilitaron durante los sábados, comedores escolares, que luego se hicieron extensivos a las

vacaciones de invierno y luego a las de verano. Pero era muy complejo y a la vez muy desperdiciada la posibilidad de ofrecerles a los niños y jóvenes otras alternativas, que no circunscribiese a la sola alimentación. Así se fue ampliando hacia ofertas recreativas y culturales, posteriormente también hacia apoyo escolar. A esta altura del proyecto también se advertía que los docentes requerían de nuevos entrenamientos y saberes. Desde la Dirección de Capacitación se organiza un programa compuesto de diferentes módulos para “la formación” de los recursos humanos requeridos.

Dentro del Programa Multinacional de Investigación Educativa de la Organización de Estados Americanos (PROMIE-OEA) concreto dos proyectos: *“Mujeres criollas y aborígenes”* y *“Hacia una experiencia de investigación participativa entre maestros, directores y supervisores de zona rural marginal”*. Estos trabajos me acercan a la problemática de la educación rural de zonas muy carenciadas. Ambos bajo la modalidad de la Investigación participativa.

En 1986 se crea en la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, la Dirección de Investigaciones Educativas (DIE). Desde allí elaboro un proyecto denominado *“Modalidades participativas de investigación”*.

A solicitud del Ministerio de Salud de la Provincia del Neuquén realizo con un equipo interdisciplinario un Diagnóstico Psicosocial de la Provincia durante el año 1988.

En el mismo año reingreso a la docencia y a la investigación universitaria en una joven universidad regional del ámbito público: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) localizada en Tandil.

Pujas y alianzas de intereses no siempre pedagógicos

Durante mi trayectoria trabajé en investigaciones vinculadas al Planeamiento, a la determinación de acciones y políticas y en algunos casos a resolver “emergencias”. Estas fueron ejercidas dentro de las actividades de la DIE de la Ciudad de Buenos Aires y de la

Provincia de Buenos Aires, en el Ministerio de Salud de la Provincia de Neuquén, como también en los trabajos en la SEP de México y los del PROMIE-OEA.

En la mayor parte de los casos las temáticas y hasta sus enfoques de abordaje quedaban sometidos a las necesidades “institucionales” y a las “respuestas y/o acciones” que estas diferentes instancias pretendían dar.

De modo que estos proyectos quedaban muy próximos a lo que podría denominarse investigación para la acción. En general, la investigación acción ha presupuesto y persigue un cambio en las prácticas y actitudes. En sus propuestas, y sobre todo cuando ellas son de acción-participativa, el solo reconocimiento de la acción sobre las prácticas generaba transformaciones no sólo en las prácticas de los sujetos e instituciones involucradas, sino también en las relaciones sociales, en las representaciones, juicios, valores, etc. Operaban sobre la cultura y como estrategias y mecanismos de socialización y regulación. Pero a la vez estas investigaciones ayudaban a definir líneas de política y otras tantas cuestiones asociadas, que producían pujas y alianzas entre intereses no siempre de tipo pedagógico. En el caso de la DIE se daba no sólo con el resto del sistema educativo sino también con otros sectores de poder (Iglesia, Editoriales, Gremios docentes, etc.) que convertía cada decisión política en un verdadero campo de lucha y de disputa por defender determinadas concepciones y acciones.

En la DIE durante los dos primeros años de su creación la mayoría de los proyectos se encaminaron a la realización de “diagnósticos” sobre diversas áreas y servicios del sistema educativo. En los inicios de esta nueva gestión los diagnósticos eran imprescindibles porque se desconocían “los efectos” producidos por la dictadura. Si bien se realizaron para todos los niveles y ofertas del sistema educativo de la ciudad, hubo muchos que se dirigían especialmente a atender la inequidad, la diferencia entre sectores sociales, entre barrios y distritos escolares del mismo sistema.

La dirección estaba a cargo de Alicia Bertoni que formaba parte de la camada de las primeras sociólogas argentinas. Con una excelente formación y experiencia en metodología de la investigación, espe-

cialmente del área socioeducativa y con un diestro manejo de técnicas de medición de actitudes y otros recursos propios de una investigación más de carácter cuantitativo, pero con objetivos que también se ligaban a su sensibilidad social y a su proximidad con el Partido Radical del Presidente Alfonsín.

Los actores del campo educativo (docentes, directivos, inspectores y demás especialistas) no quedaban desvinculados de la investigación aunque su participación fuese regulada y sujeta a una importante mediación de los técnicos y especialistas de la DIE. Quizás pueda decirse que los resultados de reformas y cambios propuestos, adoptados por la Dirección de Planeamiento, de quien dependía la DIE, tuvieron dificultades para ser comprendidos y asumidos por los agentes que debían concretarlos en sus prácticas. No obstante, el involucramiento de los actores educativos era un aspecto que se ejercía de manera no generalizada, sino sujeta a experiencias acotadas, a pocas escuelas, a grupos seleccionados. *“Recibir desde arriba directivas”*, expresión frecuente en aquellos agentes que debían poner en marcha nuevas propuestas, gestaba importantes resistencias y “desvirtuación” de muchas de éstas. La implementación de cambios, como los que se proponía la Secretaría de Educación, luego de tan aciaga dictadura, requería de una tarea comunicativa y formativa que presuponía la existencia de un área dedicada a esta ingente tarea. De hecho, existía la Dirección de Capacitación y Actualización, pensada para ejercer estas funciones entre los miembros del sistema y como un modo de acortar la brecha entre la esfera de definición y la esfera de aplicación y ejecución. Cuestiones que implicaron que se diera una importante articulación entre estas distintas esferas, como también con la Dirección de Currículum la cual formaba parte de la Dirección de Planeamiento.

Así por ejemplo, en el caso del Proyecto sobre los Centros de Educación de Adultos, se administraron cuestionarios a alumnos y docentes, además de aplicar a los alumnos de 2do. y 3er. nivel una prueba de comprensión lectora y otra de producción espontánea de escritura; la información obtenida permitió conocer las características y situación socioeducativa de la población de este nivel, las razones de su inscrip-

ción y sus actitudes hacia la institución. En lo referido a los docentes se procuró información relativa al ejercicio de su rol, la dinámica prevaeciente en su práctica, sus juicios con relación al desempeño de los alumnos adultos. Y ello se completó con “historias de vida” de un importante número de alumnos. Sus testimonios fueron verdaderos cuadros sociales, sentidas memorias de esfuerzos, sacrificios, desamparos, injusticias, solidaridad, deseo de superación y fe en la potencialidad de la educación. Pero fue débil el impacto sobre las prácticas docentes pese a haber sido elaborado un Currículo hasta ese momento inexistente, en parte porque fue escasa la relación de estos equipos con la dirección de la Educación de adultos.

El proyecto “**Criterios de evaluación de textos escolares**” tenía por propósito evaluar los textos de mayor uso y circulación dentro de las escuelas primarias municipales, con el objetivo de brindar herramientas que pudieran orientar al docente en la elección de los mismos, motivo por el cual este proyecto a su finalización incluyó la realización de Talleres con grupos acotados de docentes⁵, instancia que les ofreció conocer no sólo los resultados de la investigación sino también criterios y nuevas herramientas en la selección de sus recursos didácticos.

El proyecto “**Los cuadernos de clase y el uso del currículo**” evaluaba el uso dado por los docentes al nuevo currículo de nivel primario, elaborado a partir del retorno a la democracia. Se pensó en una estrategia que pusiera en evidencia cuáles eran “las guías” utilizadas por parte de los docentes. Se escogió a los cuadernos, pues se creía podían develar una buena información en la que no se requería la entrevista al docente. De aquí que era imprescindible una muestra de cuadernos, representativa en términos del universo, utilizados en el año anterior a la ejecución de dicho análisis. Las tareas encomendadas, las ejercitaciones, las fechas de realización de las mismas, las consignas y otras tantas pautas iban evidenciando el uso de otras “guías”, en las que muy poco se reconocía al nuevo *currículum*, prevaleciendo la orientación del currículo vigente durante la dictadura y otros materiales aún más antiguos. Los resultados obtenidos ponían en evidencia la necesidad de una tarea de acompañamiento, de “capacitación”, en fin, falta-

ba ese nexo que les permitiera a los docentes la apropiación de algunos resultados, ideas u otras iniciativas.

“Cultivando” la participación

En el caso del proyecto ejecutado dentro del marco del PROMIE-OEA: *“Hacia una experiencia de investigación participativa entre maestros, directores y supervisores de zona rural marginal”* realizado en la Provincia del Chaco en una región denominada El Impenetrable, su abordaje respondió a la investigación participativa e incluyó la participación de maestros, directores y supervisores de escuelas de personal único, localizadas en zonas rurales muy desfavorecidas. Este proyecto permitió concretar una serie de objetivos de diverso tenor, entre ellos es de destacar que posibilitó un espacio común de encuentro y reflexión entre distintos estamentos del sistema educativo; situación muy poco habitual por las características de la zona, la concepción de supervisión y el escaso presupuesto que dificultaba la presencia de estos agentes en su zona de incumbencia. Facilitó a sus participantes nuevos elementos teóricos y metodológicos para explorar su práctica educativa cotidiana y las problemáticas específicas que enfrentaban, con la intención de propiciar además del interés por reinterpretarla, la generación de acciones concretas tendientes a modificarlas. En suma, se proponía que los integrantes de esta experiencia fueran partícipes activos de su propia capacitación, de la resolución de las problemáticas que advertían, de analizarlas con una diferente mirada, superadora del sentido común y de los fracasos de sus experiencias anteriores. Ello sin desestimar la valiosa información recogida y la nueva experiencia adquirida por todos sus partícipes desde este tipo de enfoque. Pero este proyecto fue desactivado, problemática que en general se asocia con los financiamientos, sus discontinuidades y la frustración cuando dejan truncos o abortan proyectos que requerirían plazos más prolongados.

El otro –*“Mujeres criollas y aborígenes”*– trabajó acerca de la conflictiva problemática del encuentro de la cultura aborígen y criolla en el ámbito escolar, desentraña las dificultades que los docentes en su práctica deben

sortear, con el objeto de facilitar un mejor desempeño en estas particulares situaciones. Por ello se trabajó sobre historias de vida de las alumnas, que les permitió otra mirada a los docentes. Sobre estas cuestiones se leyó, reflexionó, se hicieron relevamientos, interpretaciones y cotejos de manera participativa, de modo que como coordinadora me transformara también en un co-pensor en la medida que los procesos vivenciados nos “conmovían” a todos. Este proyecto corrió la misma suerte que el anterior. En realidad ello pone de manifiesto que las agencias de financiamiento y los agentes involucrados en investigación, formación y capacitación en el área de la Educación tienen lógicas diferentes, pero a la vez sucedía que este tipo de proyectos no era muy alentado ni propiciado.

Con la democracia en apenas dos años se habían creado, dentro de los sistemas educativos, áreas dedicadas a la investigación. Una en la Ciudad de Buenos Aires y la otra en la Provincia de Buenos Aires. Así como en los inicios de 1984 nació la DIE en la ciudad, en los comienzos de 1986 se crea en la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, la Dirección de Investigaciones Educativas (DIE). A partir de esta última creación se traspasan a esta dependencia 244 Centros de Investigación Educativa (CIE), que hasta ese momento pertenecían a la Dirección de Nivel Primario. El relevamiento del estado de cada uno de ellos acerca de sus funciones, organización y producción develó que el fuerte de las tareas realizadas estaba orientado a la capacitación docente de nivel primario, que las actividades de investigación eran casi inexistentes y que el resto de los niveles del sistema no tenía ninguna presencia ni tareas vinculadas a la investigación.

Por esto se elaboró el proyecto **“Modalidades participativas de investigación”**, cuyo objetivo era instalar un perfil de docente-investigador, orientado a que ciertas problemáticas que se le presentaban en el desempeño de su rol se transformaran en objeto de reflexión, análisis y acción. Esta propuesta estuvo dirigida a los actores del sistema educativo de todas las áreas del mismo. Para ello se requería que en el CIE existiera un grupo asesor y promotor que colaborara con aquellos interesados en concretar estas tareas. Asunto que exigió emprender una serie de actividades. En primer término, la formación de un grupo

para llevar adelante la implementación de tal propuesta y la elaboración de materiales de apoyo para la formación de los equipos que trabajaría en cada CIE⁶. Con esta intención se crea un nuevo cargo en el sistema educativo provincial que recibió el nombre de “*investigador de base*”, cuya función era la de promocionar y acompañar las propuestas que fueran surgiendo desde los actores del sistema de la zona de influencia de cada CIE. Se abrió un llamado a concurso en un proceso progresivo de docentes en servicio, los cuales habían seguido trabajando durante la dictadura y tenían fuertemente incorporado o bien, tuvieron que asumir estereotipos y prácticas autoritarias y un conjunto de otras, que con este proyecto, se esperaba fueran objeto de análisis y reflexión. Era imprescindible dar a conocer el proyecto al resto de la comunidad educativa, de allí que otro camino fue trabajar con los miembros de cada CIE, a fin de organizar encuentros y talleres orientados a dar forma a esta propuesta, en concordancia con la realidad de cada uno de ellos. Entre los factores importantes que influyeron favorablemente para dar inicio a este proyecto fue la relevancia que el Gobierno del Presidente Raúl Alfonsín asignó a la educación y la cultura en el proceso de recuperación de la vida democrática. En ambos sitios gobernaban miembros de su partido político (Unión Cívica Radical –UCR–). Sin embargo, la tecnología era casi inexistente para mantener un flujo comunicativo como el que gozamos en la actualidad. Pero este tipo de proyectos recuperaba también un espíritu casi militante, pues no se apegaba a las reglas de juego de un formalismo burocrático, estaba signado por el entusiasmo que significaba haber recuperado la democracia, sobre todo porque ésta era débil y también vulnerable. Este proyecto tampoco tuvo el tiempo necesario para expandirse y consolidarse, pues con el cambio de gobierno, el mismo se fue desvirtuando y no realizó un proceso multiplicador de prácticas e iniciativas.

Universidad, investigación y enseñanza

Así me alejé de las “áreas del gobierno de la educación” y me inserté en la vida académica en una Universidad que era regional, situa-

da a 400 Km. de la ciudad de Buenos Aires, en la Carrera de Ciencias de la Educación. Allí se había ido forjando un pequeño grupo, heterogéneo, con utopías y algunos con una buena formación adquirida por distintos caminos; pues regresaron docentes que habían sido expulsados durante la dictadura, algunos volvían del exilio externo e interno, otros eran jóvenes y habían crecido durante la dictadura. Se inicia lo que se denominó el proyecto de normalización de las Universidades Nacionales; es decir, la concreción de Concursos, el co-gobierno universitario, y otras tantas prácticas anuladas durante la intervención militar:

“una universidad entendida como espacio de participación y pluralista, el compromiso de la universidad con la problemática regional, la revalorización de la investigación, rechazo a una universidad profesionalista dedicada a la formación de profesionales asépticos, recuperación de modelos participativos en las actividades de enseñanza superadora de modelos de transmisión vinculados a aprendizajes reproductivos de las mismas” (Araujo, 1995).

Inicio mis tareas docentes a cargo de los Talleres Integradores y posteriormente de Metodología de la Investigación y Taller de Tesis. Los primeros formaron parte de la currícula que se instaura en ese año para la Carrera de Ciencias de la Educación, la cual resultaba una propuesta innovadora para el medio argentino. Durante el período de la dictadura había comenzado a sobresalir una línea tecnocrática que va dando forma a determinadas directrices en materia pedagógica y sobre otras tantas cuestiones en materia de política educativa, esta corriente y algunos de sus representantes más reconocidos, fueron desplazando a propuestas similares a la que se intenta restaurar con el retorno de la democracia. Contribuyó a esta hegemonía la persecución política que obligó a docentes y grupos ya constituidos a desintegrarse, pues muchos de sus miembros o bien fueron desaparecidos o tuvieron que exiliarse o sufrir un exilio interno que los desplazó de sus lugares de trabajo.

Los Talleres Integradores intentaban neutralizar la compartimentalización que puede ocasionar un programa curricular organi-

zado en un conjunto de distintas disciplinas, más allá de la articulación que éstas pueden propiciar. De modo que este nuevo Plan de Estudios, que recibía el importante aporte de Elena Squarzon quien retornaba de su exilio mexicano –donde tuvo la oportunidad de continuar su formación junto con algunos docentes argentinos también exiliados y otros mexicanos en la UNAM⁷–, supuso contemplar para este currículo una línea disciplinar (las distintas materias) y una línea integradora (Talleres Integradores). La primera suponía el tratamiento de cada materia y la segunda, la integración de los aportes teóricos, instrumentales y metodológicos, mediante la realización por parte de los alumnos de una investigación ejercida en forma de Taller o bien, a través de un programa de servicio con la comunidad educativa (Corbalán, 1995).

A posteriori este Plan de Estudios es reformulado y paso a desempeñarme en las materias de Metodologías de la Investigación y Taller de Tesis, como expreso anteriormente; tareas que también desarrollo en diferentes programas de posgrado de otras universidades nacionales. Una gran parte de la formación pone el acento en una suerte de aprender haciendo e incorporando en ese quehacer las cuestiones epistémicas, teóricas y metodológicas que entraña el proceso de investigación. Propiciar una actitud y mirada inquisitiva, observante, analítica, que coopere a la desnaturalización de prácticas, representaciones, valores. Incentivando la captación del indicio con el que tantas veces nos enfrentamos, aprender a seguir sus huellas, sus significados, su simbolismo, comprender sus manifestaciones y explicarlas sustentándolas con trabajos empíricos prolongados en el tiempo, dándole cabida a sus manifestaciones, a una mayor familiarización con el contexto y los escenarios. Acompañado de un material teórico diverso, que pueda ser encontrado y asimilado a veces también como un indicio. Lo indiciario, en un proceso de investigación, no siempre proviene del mundo empírico sobre el cual construimos nuestro objeto de investigación y realizamos nuestros análisis e interpretaciones. Es un poco lo que en términos formales se denomina *estado del arte*. Pero esa “revisión” no debería restringirse a las temáticas, sino también a experiencias

de abordajes similares, o bien, a la consecución de objetivos similares. Todos son caminos posibles para desnaturalizar los planteamientos de un problema de investigación.

¿Qué hacer con nuestro “bagaje”?

A partir de la década de 1990 se da un giro en las investigaciones, producto en gran medida del cambio que se gesta a partir del modelo neoliberal que impacta en la estructura socio-económica y política del país, en las prácticas y cultura de las universidades. Las reformas estructurales del Estado Argentino impactaron sobre todo el entramado socio-cultural, pero en la universidad fue notable el desplazamiento de ciertas prácticas y la aparición de nuevas, también mudaron las instituciones con quien las universidades se vinculaban, sobre todo en algunas áreas más que en otras. En el área de la educación fue difícil distanciarse de lo que Bourdieu llama la *nueva vulgata planetaria*, es decir un conjunto de vocablos producto de un imperialismo estrictamente simbólico que fue incorporando nuevos y dejando en desuso otros que pasaron a ser considerados obsoletos, arcaicos, obstaculizadores, ante la andanada de la ideología neoliberal (Bourdieu, 2002).

Así como en los primeros años en la universidad me dedico a temáticas ligadas al fracaso escolar, en los años siguientes analizo el papel político del Banco Mundial, dado el importante despliegue de estrategias de dominación de carácter simbólico y persuasivo que utiliza este organismo en sus destacadas intervenciones en los Estados Latinoamericanos, sin desconocer que también lo concreta en otras latitudes. Los mecanismos de dominación y regulación social son parte de mi objeto de investigación. Estas instituciones:

“se evidenciaron como actores importantes en el fortalecimiento de los procesos de globalización, en la medida que desde su prédica y sus prácticas contribuyeron a crear distintas maneras de concebir, explicar, nominar a las ‘nuevas’ expresiones y manifestaciones de lo social. Se constituyeron en estructuras estructurantes (Bourdieu, 1996) que, al igual que las funciones y papel ejercidos por el Estado, adquirieron la capacidad

de imponer principios de visión, formas de mirar, clasificar; instalando la naturalización de determinados hechos y procesos. Esta naturalización forma parte de los mecanismos de dominación y de legitimación del poder y de sus prácticas por parte de ciertos sectores” (Corbalán, 2007).

En este proceso de reformas estructurales, el uso que el sujeto, en este caso los investigadores, hacen de su bagaje, en espacios de poder con alta capacidad de decisión o bien, con un alto impacto para la toma de decisiones, pone sobre el tapete una cuestión delicada, que podría sintetizarse en la ambigüedad que se plantea acerca de lo propio y lo “no propio” en relación al capital personal, el saber y el uso que le da el sujeto, así como también el uso que “otros” dan de dicho saber y capital. En definitiva estamos refiriéndonos a las prácticas de los intelectuales en las últimas décadas y las condiciones que pueden tornar a dicho bagaje en una suerte de bagaje “mercenario”. Es en estos cambios de “lugares institucionales”, en estas alternancias por parte de un mismo sujeto, en parte producto del pasaje de muchos intelectuales a una esfera de asesores, o miembros de consultoras, o bien de una tecnocracia gestada a las sombras de los organismos internacionales, de cuadros de *lobbistas* al servicio de determinados intereses privados, es donde se registraría la mayor tensión entre bagaje propio y no propio. También, porque se modificaron las funciones académicas y el papel del intelectual. En la Argentina, los ámbitos de investigación siguen predominantemente circunscriptos a la esfera pública, y una parte importante al ámbito universitario, pero se ha producido una fuerte orientación para que la investigación quede sujeta a los parámetros de desarrollo e innovación que la orientan hacia los requisitos del mercado, convirtiéndola a ella y a la información producida en una mercancía altamente valorada y disputada.

En la Argentina, durante los procesos de reformas estructurales, se gestó una transformación importante en torno a la política científica, a partir especialmente del Programa Nacional de Incentivo a la Investigación, concretando un proceso de reordenamiento del quehacer científico y tecnológico, sobre todo de aquél que se realiza en las universidades públicas.

En los inicios de la década de los noventa se crea en la Argentina, la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, la cual administra en su mayor parte fondos provenientes del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y realiza convocatorias periódicas sobre lo que se ha dado en llamar “áreas de vacancia”. Los subsidios obtenidos, si bien permiten una autonomía respecto a la perspectiva de ejecución de las investigaciones, y contribuyen a cubrir parte de las limitaciones señaladas, imponen ciertas reglas de juego, las cuales se ponen de manifiesto en los lineamientos de los llamados a licitación y en la determinación de las problemáticas que se financian.

Los investigadores quedamos afectados y operamos sujetos a las “necesidades” del campo de poder, nuestro bagaje queda al servicio de ciertas problemáticas de investigación, algunas de las cuales –especialmente en el campo de las ciencias sociales– son utilizadas más para la regulación social de ciertos sectores sociales que preocupadas por atender otras circunstancias, que exacerban problemáticas tales como la pobreza, la exclusión y la violencia. La predeterminación de las temáticas es una forma de la dominación simbólica, que mucho tiene que ver con el juego de presiones y contrapresiones entre intereses divergentes y las configuraciones culturales, políticas y sociales resultantes de dicho juego. En esta contienda, lo que parece haber quedado fragilizado es la forma y las prácticas que se establecen entre los Estados y la sociedad civil en sus relaciones con el capital financiero y las empresas transnacionales. La caracterización de estas prácticas como de bagaje “mercenario” también tiene que ver con las transformaciones de las estrategias de dominación e intervención del campo internacional; de las nuevas modalidades, que adoptan ciertas formas de trabajo; de las representaciones que se forjan en torno al uso dado a una parte de este bagaje. En el contexto actual, los bagajes sufren las presiones de una “voluntad ajena” que afectan sus valores y prácticas, cambiando los recursos utilizados como armas de acción.

En este recorrido cabe incluir mi estancia en la Universidad de Campinas (UNICAMP) de Brasil, lugar en el que concreté mi Doctorado y en el que además puede establecer vínculos personales y académicos

nuevos, entre estos cabe destacar a Martha Cecilia Herrera, socióloga e historiadora de la Educación quien también realizaba su doctorado y a Agueda Bittencourt a quien conocí como docente. De esta relación nació la Red de Investigación “*Educación, Cultura y Política en América Latina*” que congrega, desde hace más de una década, a investigadores de cuatro países: Brasil, Colombia, México y Argentina.

La implosión del modelo instalado en los noventa, dejó otras improntas, que repercutieron tanto en la vida cultural, política y económica de grandes sectores de la población y penetró también dentro de la universidad, aunque con un impacto escaso en la medida que lo instalado en los noventa sigue siendo parte de la política vigente y de las prácticas cotidianas dada la pervivencia de un discurso hegemónico que deja escasos márgenes para otros alternativos. Sin embargo se percibe una nueva apertura de las tareas de extensión de las universidades, pero en estas sobreviven las pujas entre un espíritu de “venta de servicios” y otras prácticas de carácter social.

Por último, esta narración se concretó apelando a la memoria por ende pueden haber, y de hecho las hay, omisiones y parcialidades, tanto como aspectos más recordados y detallados.

Resumen

En esta suerte de memoria se intenta recrear los avatares de la investigación social y de manera particular la educativa, a partir de una trayectoria personal y profesional. En la misma se traen a la memoria tramos importantes de las vicisitudes y concreciones personales y profesionales de una socióloga que se formó en la Argentina durante los años de 1960/70. Las circunstancias sociopolíticas de América Latina, desde la segunda mitad del siglo XX, permean este relato así como las opciones, decisiones y prácticas de quien las narra.

Palabras clave: Investigación Social; Trayectoria Profesional; Memoria y Relato.

Abstract

Memories that recreate the vicissitudes of the social research, particularly the research in education, from a personal and professional life course. The work is reminiscent of important sections of the vicissitudes, and also the personal and professional achievements, of a Sociologist who was formed in Argentina during the 1960-1970s. The socio-political circumstances of Latin America since the second half of the twentieth century permeate this story, as well as the choices, decisions and practices of the person who talks about them.

Keywords: Social Research; Career; Memory and Narrative.

Notas

¹. Me refiero al golpe de estado de 1966 dado por el General Onganía, que destituyó al Presidente Illia, quien solo había asumido 2 años antes, elegido por un porcentaje bajo de votantes, pues la mayoría de los votos fueron en blanco, y pertenecían a los peronistas, partido que estuvo proscripto por casi dos décadas.

². Bastonazos para Don Manuel Sadosky, Por L. M. y Federico Kukso (Fragmento de uno de los últimos reportajes hechos a Don Manuel, para la revista Todo es Historia).

³. Se denomina en la jerga común villeros a los habitantes de la villa y según como se la utilice puede tener un carácter peyorativo.

⁴. En México, los mandatos presidenciales duran seis años y cambian los funcionarios que ocupan puestos de "confianza", como el que yo desempeñaba.

⁵. Fue realizado por un equipo interdisciplinario en el que participaron destacados académicos y docentes: Carlos Cullen, Hebe Clementi, María Elena Rodríguez, María Rosa Almandoz. La Coordinación del mismo estuvo a cargo de Alicia Bertoni.

⁶. Es importante recordar que durante los años de la dictadura experiencias de naturaleza colectiva y participativa habían sido drásticamente reprimidas, por ello había que reinstalar una confianza hacia actividades con estos perfiles. También era casi nula la bibliografía referida a enfoques de investigación acción-participativa.

⁷ En la elaboración de este currículo participaron, entre otros, Ana M. Montenegro, Roberto González Gentile, Renata Giovine y Ana María Clement.

Bibliografía

- ARAUJO, S. (1995) *“Impacto de las políticas universitarias en el cambio curricular. El caso de la UNC en el período 1984/1988”*. En **Espacios en Blanco. Revista de Educación**. Nº 2, Junio 1995. UNCPBA, Tandil.
- BOURDIEU, P. (2002) *“La nueva vulgata planetaria”*. En **Revista Colombiana de Educación**. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- CORBALÁN, Ma. A. (1995) *“La integración de saberes: una propuesta pedagógica curricular”*. En **Espacios en Blanco. Revista de Educación** Nº 2. Junio 1995. UNCPBA, Tandil.
- CORBALÁN, Ma. A. (2007) *“Bagaje tecnocrático y académico. Entre ‘lo propio’ y lo ‘no propio’”*. En Martha Cecilia Herrera - Agueda Bittencourt (Editoras). **Política, intelectuales y espacio público en las sociedades contemporáneas**. Pp. 99-127. Cooperativa editorial del magisterio. Red Internacional de Investigación sobre Educación, Cultura y Política en América Latina. Bogotá. ISBN 978-958-20-0925-0.
- KUKSO, L. M. y Federico (2006) *“Bastonazos para Don Manuel Sadosky”*. En **Revista Todo es Historia**. Portal ALBA. Videos multicanal Alba.
- SEOANE, M. (2006) **La historia oculta de aquella noche de los bastones largos** Publicado el 26/9/2006. (372 Lecturas). Portal ALBA.

ARTÍCULOS

Alumnos y docentes en un nuevo escenario de aprendizaje: La universidad en los comienzos del siglo

Students and teachers in the midst of a new context
of learning: the university in the beginning at the century

*Lydia María Albarello - María del Carmen Rímoli - Alicia Spinello**

Introducción

En el marco de una sociedad compleja y globalizada desde el punto de vista económico, político y cultural; el conocimiento, la información y la comunicación cobran una relevancia tal que le imponen a la educación nuevas exigencias. En este contexto de avance científico-tecnológico, el sistema educativo se ve obligado a una reorganización donde el modelo clásico de transmisión de conocimientos sea reemplazado por un nuevo modelo, que apunte a promover capacidades y competencias acordes a esa realidad dinámica.

En este sentido, la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires enfrenta, como la mayoría de las Universidades Nacionales, este desafío en torno al desarrollo de competencias y habilidades transferibles. Emprendimientos puntuales como la renovación de planes de estudio vigentes, la implementación de carreras cortas y la capacitación profesional permanente dan cuenta de decisiones en esa dirección. En definitiva, estos cambios imponen la necesidad de formar un nuevo sujeto de aprendizaje: autónomo, eficaz, flexible, con

* Docentes e investigadoras del Departamento de Psicología y del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.
E-mail: lalbar@fch.unicen.edu.ar; mrimoli@fch.unicen.edu.ar; aspine@fch.unicen.edu.ar

capacidad de autogestión, de reelaborar la información y reconstruir el conocimiento. Así, “aprender a aprender” constituye una de las demandas esenciales que debe satisfacer hoy la Universidad.

Investigaciones anteriores que exploraron las condiciones que facilitan u obstaculizan el aprendizaje del alumno ingresante a la Universidad desde un abordaje psico-educativo¹ –y de las cuales participamos parte de los docentes que integramos el presente grupo de investigación– han contribuido al análisis del proceso de apropiación de estrategias de trabajo por parte de los alumnos ingresantes, señalando continuidades y discontinuidades que parecen producirse entre el oficio del alumno en el seno de la escuela secundaria y el de “estudiante” universitario.

Se ponderaron, en esa oportunidad, las dificultades propias de la articulación entre niveles educativos; los factores ligados a la organización de la enseñanza dentro del propio nivel universitario; las cuestiones de organización institucional, como dinámica particular e inédita para los alumnos; y, por último, lo relativo a la organización curricular de las diferentes carreras y unidades académicas.

Efectivamente, esa indagación reveló que algunas características de la institución universitaria producen formas específicas de posición de los sujetos que la transitan, y que el alumno debe desplegar estrategias de trabajo particulares para sortear con éxito ese período “crítico”, que según lo investigado podríamos identificar en un tiempo correspondiente a dos ciclos académicos.

Podría agregarse, entre las particularidades que cobraron fuerza en el estudio referido, la que caracteriza al nivel universitario por presentar cantidad de información a través de fuentes bibliográficas diversas a las que el alumno debe hacer frente. Así, entre las dificultades explicitadas por los alumnos ingresantes, una de las más significativas refiere a la exigencia de lecturas, tanto en términos cuantitativos como cualitativos.

En el caso de las dificultades enunciadas por los docentes, cabe destacar que la mayoría acuerda con aquella problemática expresada por los alumnos, aunque refieren fundamentalmente a la falta de habi-

lidades intelectuales de los estudiantes (en particular, en los ingresantes), no siempre percibidas como posibles consecuencias de la interacción áulica.

El alumno universitario y el desarrollo de competencias

La incorporación de un sujeto a una organización supone un proceso de aprendizaje que le permite apropiarse de los códigos y prácticas discursivas y de interacción que son específicos de esa organización. El sujeto adquiere así lo que se ha dado en llamar “competencia social organizacional”, vale decir debe realizar un aprendizaje de la cultura vigente en esa organización, lo que supone ajustes en sus concepciones y comportamientos previos, adquisición de otros que desconocía e inclusive un desaprendizaje de pautas de comportamientos anteriores. Por lo general, esto no es consecuencia de un dispositivo especialmente diseñado a tal efecto, sino que se adquiere en la interacción con los otros miembros de la organización y supone mecanismos más o menos sutiles de recompensas y castigos.

En las organizaciones educativas –y la Universidad no es una excepción–, el aprendizaje en sentido estricto se inscribe en el marco más abarcativo del desarrollo de una competencia social que definirá el rol de estudiante a partir de comportamientos inducidos, prescriptos y proscriptos. Algunos de esos comportamientos cumplen para el sujeto una función significativa, tienen el carácter de emblemas identificatorios que muestran ante sí y ante los otros la pertenencia a la organización; otros, están ligados fundamentalmente a prácticas de interacción y comunicación entre los diversos actores sociales y, finalmente, otros están vinculados con demandas de trabajo específicas para el cumplimiento de dicha función.

El desarrollo de estrategias y procedimientos de trabajo académico tienen en este sentido un papel decisivo y articulador entre lo social, organizacional y lo cognitivo; no son objeto de una enseñanza específica, son construidos durante el proceso de inserción y perfeccionados, o modificados durante el transcurso de la vida del sujeto en

la organización, pero de su conocimiento y dominio depende en gran medida el éxito en el aprendizaje “oficial” explicitado en objetivos y dominios curriculares y evaluados a través de dispositivos especialmente diseñados. Desentrañar las particularidades de esta construcción podría aportar datos interesantes para el mejoramiento de las prácticas docentes universitarias.

En este sentido, las demandas sociales se han visto respaldadas por la propia evolución de la investigación psicológica sobre el aprendizaje y la enseñanza, que ha ido situando en un lugar cada vez más central el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los alumnos. Así, las teorías psicológicas son sólo un referente para la tarea del aula, son ellas las que aportan la consideración de un sujeto de aprendizaje diferente según sean los supuestos que la orientan. Consideramos, entonces, que “la comprensión que brinda la psicología... vale como un horizonte referencial para la organización de las propuestas didácticas” (Ageno y Colussi en Coll, 1997) y que, consecuentemente, las teorías psicológicas pueden brindar un encuadre general en aquellas.

Ahora bien, “el análisis de las formas de la enseñanza y el aprendizaje de jóvenes y adultos en la institución universitaria ha sido una preocupación central en las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años” (Litwin, 1997), señalando que todo estudio que se realice, desde cualquier campo de conocimiento, requiere el análisis de las condiciones en las que se enmarca. Identificar entonces el ámbito universitario implica reconocer una institución que adquiere valor primordial en la formación de profesionales e investigadores que el país requiere. Y es en esos requerimientos que el rendimiento institucional (en términos de egresos efectivos) no puede soslayarse.

Perspectiva de análisis para esta presentación

Partimos de considerar, tal como sostiene Feldman (2005), que el conocimiento con que los docentes sostienen y explican sus acciones de enseñanza puede ser caracterizado como conocimiento práctico o conocimiento profesional, si se acepta que el término se refiere al modo

en que el conocimiento se sostiene y utiliza, es decir, a su orientación a situaciones prácticas. Probablemente, por esta característica, sea un conocimiento que no tiene una única forma y organización. También, por eso, es probable que combine en diferente proporción, explicaciones, creencias y teorizaciones explícitas con dimensiones tácitas o implícitas.

Coincidimos con Halkes y Olson (1984) en que considerando la perspectiva del profesor en relación con la enseñanza y el aprendizaje, no intentamos encontrar el profesor “eficaz”, sino poder comprender cómo son los procesos de enseñanza; si el profesor puede articular su conocimiento o no, y si en vez de reducir la complejidad de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, es capaz de favorecer en los alumnos la adquisición de estrategias que permitan el abordaje de los textos más complejos.

Las nuevas tendencias en investigación sobre las condiciones de enseñanza en el aula universitaria plantean que, en cualquier asignatura, además de enseñarse los conceptos disciplinares específicos, se deberían desarrollar acciones tendientes a promover la comprensión y elaboración crítica de los contenidos disciplinares a fin de permitir que los estudiantes puedan transitar con éxito su carrera académica y vean facilitado el ingreso en las comunidades científicas y profesionales.

Está comprobado que la tendencia de las cátedras a no hacerse cargo de cómo estudia, lee y escribe su alumnado suele tener como contrapartida la despreocupación de los mismos estudiantes, originando por ello, un cruce de expectativas y un desencuentro inevitable: cada uno de ellos piensa que la responsabilidad del aprendizaje es responsabilidad del otro. Esta situación ocurre cuando los alumnos comprueban que no sólo los docentes pueden desentenderse del aprendizaje, y así ellos también lo hacen, ya que si el profesor sólo transmite contenidos, su lugar como estudiante es recibir pasivamente lo que el docente ofrece. Frente a un profesor que sólo expone, se constituye un alumno que sólo espera adquirir el conocimiento dado.

En general, los docentes universitarios no suelen conceder interés y dedicación a los procedimientos de estudio de las disciplinas y a las prácticas discursivas, porque lo consideran sólo una herramienta ya dada y

acabada para acceder a los contenidos conceptuales. Rara vez se tiene en cuenta que lo que hoy enseñamos quizás resulte insuficiente en el futuro. Los alumnos precisan seguir aprendiendo más allá de nuestras clases, más allá de sus estudios formales. Por ello requieren de los profesores no sólo contenidos sino además recursos para adquirirlos por su cuenta.

Sin embargo, los profesores, en general, enseñan a su auditorio una ciencia admitida, que se presenta como una verdad y que, a diferencia de la ciencia que se construye, no admite controversias.

Por lo expuesto, creemos que intentar aportar elementos para modificar o mejorar prácticas de enseñanza, no puede obviar preguntas sobre los criterios e ideas con que los profesores organizan dichas prácticas.

En línea con estas preocupaciones, y tal como se especificó en los objetivos ya expuestos, el actual proyecto de investigación “Nuevos escenarios de aprendizaje en la educación superior. Actividades articuladas de docentes y alumnos”, del que participamos, se plantea como objetivo caracterizar al alumno y al docente universitario de nuestra Facultad en tres momentos de la carrera, inicio (primer año), tramo medio (segundo y tercer año) y superior/avanzado (últimos años), analizando la relación entre ellos en el aula universitaria.

Fundamentalmente se propone reconocer las “prácticas” que se despliegan en este contexto, a partir de identificar las características que tienen las actividades articuladas del docente y el alumno en la trama de interacciones en que se produce el aprendizaje.

Este proyecto forma parte del programa “Sujetos que aprenden y sujetos que enseñan en la Universidad. Descripción de las condiciones de un escenario específico”, que se encuentra actualmente en desarrollo y tiene como propósito abordar en profundidad las relaciones que se establecen entre los actores que aprenden y enseñan en la universidad.

El objetivo de este artículo es compartir algunas preocupaciones con respecto al perfil de docente que requiere la formación de este nuevo sujeto de aprendizaje.

Para ello se requiere adentrarnos en las particularidades que presenta el aula universitaria, entendida como “un espacio de carácter complejo dado por las interrelaciones entre los componentes, cu-

yas funciones dentro del sistema, no son independientes” (Donato en Lucarelli, 2000).

El aula universitaria está conformada por elementos y procesos interrelacionados. Entre estos elementos clave, están los actores: profesores, auxiliares y estudiantes.

Tal como plantea Donato, los profesores son en su mayoría profesionales que dedican parte de su tiempo a la docencia, sin tener en muchos casos formación didáctica pedagógica sistematizada, a lo que se suma la exigencia de dedicar buena parte de su tarea a la investigación y/o extensión.

De las numerosas y crecientes funciones asignadas al docente universitario han sido la docencia y la investigación las más relevantes y conflictivas, por cuanto lejos de constituir desempeños articulados y complementarios, frecuentemente están escindidas y aun enfrentadas.

Si bien el docente universitario dedica buena parte de sus esfuerzos a la enseñanza, se encuentra recompensado especialmente en lo que atañe a la investigación, a tal punto que el desempeño docente generalmente es un factor insignificante para la obtención de cargos, la promoción académica, la recompensa salarial y aun la autoestima y el reconocimiento social. Nadie pone en duda el papel sustantivo de la investigación, pero ello no impide la revalorización de la función docente.

Esta multiplicidad de exigencias en muchos casos lleva a delegar en los ayudantes, profesionales en su mayoría recién recibidos, que asumen la docencia como una instancia de capacitación continua, casi todas las cuestiones vinculadas con las estrategias metodológicas propias del proceso de enseñanza.

Esta situación se suma a los supuestos que el docente mantiene con respecto a lo que debe ser la docencia universitaria, con énfasis en el desarrollo disciplinar, depositando en etapas de escolaridad previas las competencias necesarias para la apropiación del conocimiento.

Por lo tanto creemos que una indagación orientada a determinar los modos en que el docente piensa su campo disciplinario expresado en el tratamiento de los contenidos, el recorte establecido, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje según el momento de la ca-

rrera, el tipo de tareas demandadas a estos alumnos, los vínculos que establece en las clases con las prácticas profesionales, las relaciones entre teoría y práctica, puede aportar datos interesantes para contribuir el mejoramiento de las prácticas docentes universitarias.

Hemos seleccionado para esta presentación, entre las entrevistas realizadas, la de un docente de nuestra Facultad que tiene a su cargo una asignatura en primer año y otra en tercer año.

Análisis de la entrevista a un profesor universitario

“La enseñanza es una actividad que difícilmente pueda analizarse con independencia de la red de significados en que se inscriben las acciones y las perspectivas de los actores” (Feldman, 1999).

El primer aspecto abordado fue la identificación de posibles diferencias percibidas entre un alumno ingresante y un alumno avanzado.

Cuando se refiere a las diferencias en las estrategias de vinculación con los profesores, el entrevistado manifiesta que no hay diferencias, ya que sus expectativas no difieren: a ambos se les solicita que el examen final de cuenta de una síntesis personal de los contenidos de la materia para poder evaluar si lo que sabe puede compensar aquello que no sabe.

Sólo establece diferencias por carreras, ya que indica que los “rasgos” de cada una de ellas (más teóricas o más orientadas a la práctica profesional) definen diferencias en la presentación y en el interés de parte de los alumnos.

Al preguntarle si demanda más conocimientos a los alumnos avanzados, contesta que no, que en realidad los alumnos asignan al profesor universitario un lugar de saber, y por consecuencia, supone que ellos son los que no saben, manteniendo una actitud pasiva, de escucha.

“Cualquier alumno, al inicio o a final de la carrera, te asigna un lugar de saber y muestra una actitud de escucha y atención”.

Enfatiza que las excepciones suelen estar relacionadas con el “caradura”, en realidad él sostiene que en la clase teórica no hay exigen-

cias de participación, por eso insiste en que el alumno avanzado sigue dependiendo del docente.

Estas respuestas indican claramente que, desde la perspectiva de este profesor, no se perciben diferencias sustanciales entre un alumno ingresante y uno avanzado, asumiendo, desde su tarea, una misma actitud y una misma demanda frente a ellos. Tiende en algún momento de la entrevista a explicar esto apoyándose en el tipo de asignatura dictada. Por otro lado, las excepciones dentro del grupo de alumnos no son identificadas con un genuino interés de participar de la clase, sino como una actitud personal de exposición innecesaria.

Otro aspecto indagado da cuenta que los contenidos mínimos y la práctica profesional futura parecen ser el eje alrededor del cual se articula el trabajo de este docente, tanto en la organización de la propuesta, la jerarquización de contenidos y la selección bibliográfica.

Con respecto a esta última aparece un dato interesante, que plantea una contradicción evidente: el docente indica que sólo se apoya a los alumnos en la lectura bibliográfica de los textos “difíciles”, o en casos en que el propio alumno lo solicita. Sin embargo, en otro momento de la entrevista señala que es necesario enseñar estrategias de abordaje de textos.

Es significativo considerar que una de las preguntas con mayor dificultad en la respuesta es la que indaga sobre cuáles son las estrategias a enseñar, o que deberían enseñarse. El docente sostiene que “las estrategias de aprendizaje NO forman parte de los contenidos a enseñar” y luego indica “Sí, enseñamos estrategias”.

Las respuestas parecen indicar que lo que se prioriza en general son los contenidos en una secuencia progresiva, expositiva, con modalidad sintética en los teóricos, y analítica en los prácticos. No da cuenta de la interacción entre ambos, pero sí indica que la responsabilidad de los trabajos exigidos recae en el alumno, y colateralmente en el docente responsable de los prácticos.

“Pongo énfasis en la producción, generalmente de ensayos, donde tienen libertad para discutir un tema o unidad. Deben respetar extensión, planteo del problema, desarrollo y conclusiones. Pueden utilizar toda la bibliografía que quieran, y sobre todo la obligatoria”...

“...Para la resolución de los mismos (prácticos) remitimos al alumno a la bibliografía para que pueda vincular la teoría con situaciones concretas...”.

El profesor afirma, además, que un buen trabajo de estructuración de las clases produciría un buen proceso de aprendizaje, pero la dificultad estaría afuera, en las condiciones de la universidad actual:

“...el problema es determinar cómo y cuándo aprenden los alumnos en las condiciones de la universidad que tenemos. En general, en la enseñanza universitaria pretendemos suministrarle una orientación básica. Si ésta estuviera bien estructurada, supongo que con un método apropiado y en un tiempo determinado, los estudiantes podrían apropiarse de ella. Pero, en general, este aspecto lo delego en la responsabilidad de ellos...”.

En el transcurso de la entrevista, el docente se refiere a un alumno “exitoso”, y para tratar de comprender a qué se refiere con esta categoría, se le indagó sobre rasgos o características asignadas a un alumno exitoso. El profesor, inicialmente, se refiere al alumno que cumple con los objetivos de la materia, remitiendo al desempeño en el examen final, insistiendo en el carácter madurativo, que le permite apropiarse de los objetivos de la materia y presentar una síntesis personal.

Lo interesante de su relato es que para aclarar este aspecto, da un ejemplo de alguien que alcanzó esa apropiación, refiriéndose a un alumno de condición libre, lo que refuerza la idea de que no hay una intervención efectiva de él como docente en el proceso de adquisición de esos conocimientos.

Sin embargo, identifica en el ejemplo un tutor externo, “con buenos hábitos de estudio”, indicando que aparecería una necesidad de que alguien medie entre el alumno y el conocimiento, pero él como profesor no asume su participación en ese proceso.

En realidad, el entrevistado indica que con muchos de sus alumnos se reconoce por primera vez en la situación de examen final, situación a la que considera como “la última oportunidad de dar cuenta de la apropiación de los contenidos propuestos”.

Finalmente, el profesor define al alumno “exitoso” como aquel que “cumple con los ritos, toma nota, tiene presencia prolija y en definitiva, alcanza el nivel madurativo a partir del cual puede hacer una lograda síntesis de los contenidos de la materia”.

Evidentemente, el entrevistado deposita en la maduración de sus alumnos el logro de competencias para alcanzar el éxito académico: maduración que por momentos se refiere al proceso de inserción en la vida universitaria y, en otros, a la mayor o menor apropiación de los contenidos de su disciplina. Asimismo, durante el transcurso de la entrevista no parece haber en ningún momento un reconocimiento de su participación en el proceso de apropiación de contenidos o estrategias de trabajo universitario.

En nuestra entrevista pudimos apreciar que el profesor parece tener ciertas reglas prácticas o principios de actuación que se mantienen en cada una de las situaciones de enseñanza, sean éstas en los primeros tramos de la carrera universitaria o en etapas avanzadas.

A modo de cierre

Cada disciplina está hecha de prácticas discursivas propias, en consecuencia aprender una materia no es sólo adquirir sus sistemas de conceptos y métodos, sino manejar sus modos de leer y escribir característicos. Hacer partícipes a los alumnos de las formas de interpretación y producción textual empleadas en nuestro dominio de conocimiento son tareas necesarias para comprender, aprender y pensar críticamente sobre los contenidos en cualquier ámbito académico.

Enseñar una materia, plantea Carlino (2002), incluye enseñar a aprenderla, los estudiantes necesitan aprender a seguir aprendiendo, requieren de sus docentes no sólo contenidos sino recursos para adquirirlos por su cuenta.

El desarrollo de nuestra entrevista da cuenta de que estos recursos, o “estrategias de aprendizaje”, deben ser adquiridos por los alumnos separados de los contenidos de las materias y sin mediación del docente.

Sí coincidimos con Velez de Olmos y Rinaudo (1996) en que “la autonomía de los estudiantes es una meta irrenunciable de la universidad y que esto supone una enseñanza que lo haga posible”, estamos convencidas de que hay que buscar caminos para reflexionar sobre las formas que asumen nuestras prácticas profesionales, buscando principios y valores que orienten nuestra deliberación y nuestra toma de decisiones, considerando los contextos de origen y sus posibilidades.

Esto nos remite a lo que plantean Huertas y Montero (2001), “¿dónde se aprende a aprender?... esas cosas se enseñan en casa o se nace con ellas, de manera que no es misión del profesor meterse en semejantes zarandajas; bastante tiene con lo que tiene”.

El cambio educativo al que aspiramos desde la universidad, no puede plantearse enfocando sólo la perspectiva del alumno y sus competencias, invita también a considerar que no será posible sin buenas prácticas mediacionales del docente. Prácticas que deberían fundarse en un cambio en sus teorías implícitas, no sólo como declaración de principios sino reflejadas en los estilos comunicativos del accionar cotidiano.

Estamos convencidos que una sociedad donde cada realidad tiene tantas facetas, lo que se tiene que aprender es, sobre todo, a interpretar, a dar sentido, a construir y a compartir significados.

Resumen

Este artículo se inscribe en el marco del programa “Sujetos que aprenden y sujetos que enseñan en la Universidad. Descripción de las condiciones de un escenario específico” que se encuentra en desarrollo, conformado por dos proyectos complementarios en relación a las problemáticas educativas situadas en el escenario específico de la formación universitaria.

Uno de esos proyectos, “Nuevos escenarios de aprendizaje en la educación superior. Actividades articuladas de docentes y alumnos”, se propone caracterizar al alumno y al docente universitario de nuestra Facultad en tres momentos de la carrera, inicio (primer año), tramo medio (segundo y tercer año) y superior /avanzado (últimos años), analizando la relación entre ellos en el aula universitaria.

Fundamentalmente, se propone reconocer las “prácticas” que se despliegan en este contexto a partir de identificar las características que tienen las actividades articuladas del docente y el alumno en la trama de interacciones en que se produce el aprendizaje.

Palabras claves: Enseñanza; Aprendizaje; Docente; Alumno; Aula universitaria.

Abstract

This presentation is part of the program in development “Subjects that learn and subjects that teach at University. Description of the conditions of a specific scenario”, with two complementary projects that focus on educational problems situated in the specific scenario of university education.

One of these projects “New learning scenarios in higher education. Articulated activities of teachers and students”, has the purpose of characterizing the university teacher and student of our faculty in three moments of the career, beginning (first year), mid term (second and third year) and superior/advanced (last years) analyzing the relation between them in the university classroom.

The aim is to recognize the “practices” that are displayed in this context from the identification of the characteristics that articulated activities of teacher and student have in the process of learning.

Key words: Teaching; Learning; Teachers; Students; University.

Notas

¹ Proyecto de investigación: “Exploraciones de condiciones que facilitan u obstaculizan el aprendizaje del alumno ingresante a la Universidad. Un abordaje psico-educativo”, desarrollado en el NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales) de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA, bajo la dirección de Ricardo Baquero, en el período 1994-1995.

Bibliografía

- CARLINO, P. (2003) **Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva.** XIII Jornadas Internacionales de Educación
- CARRETERO, M. (1997) **Introducción a la psicología cognitiva.** Buenos Aires: Aique.
- COLL, P. y otros (1997) **Psicología y educación.** Ed. Morata. España.
- LUCARELLI, E. (comp.) (2000) **El asesor pedagógico en la Universidad.** Paidós Educador. Buenos Aires.
- FELMAN, D.(1999) **Ayudar a enseñar.** Aique. Buenos Aires.
- HUERTAS, J. y MONTERO, I. (2001) **La interacción en el aula. Aprender con los demás.** Aique. Buenos Aires.
- LITWIN, E. (1997) **Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior.** Paidós, Educador, Buenos Aires.
- POZO, J. I. (2001) **Aprendices y maestros. Psicología y Educación.** Alianza Editorial. Madrid.
- VÉLEZ DE OLMOS, G. y RINAUDO, C. (1996) **“La lectura en la universidad: experiencias de aprendizaje cooperativo”.** Comunicación libre en el I Congreso Internacional de Educación *Educación, Crisis y Utopías*, organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, julio de 1996.

A reconstrução da experiência democrática: a democracia como credo pedagógico na filosofia de Dewey¹

La reconstrucción de la experiencia democrática:
la democracia como credo pedagógico en la filosofía de Dewey

Reconstruction of the democratic experience: democracy as a
pedagogical belief in Dewey's philosophy

*Altair Alberto Fávero**

*Carina Tonieto***

Devemos salientar, porém, que fazer da democracia uma condição de êxito, não é tarefa muito fácil. A moderna teoria educativa diz-nos que não aprendemos senão aquilo que praticamos. Se quisermos aprender democracia, devemos praticá-la

(Kilpatric, 1978: 55).

Considerações iniciais

Nos últimos trinta anos tivemos tantas transformações, nos aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos, que, possivelmente, não há comparativos com outras épocas da história. Transformações sempre existiram e sua efetivação possibilitou a evolução da sociedade. No entanto, as que ocorreram nos últimos tempos apresentam al-

* Doutor em Filosofia da Educação pela UFRGS, mestre em Filosofia do Conhecimento pela PUCRS, pesquisador e professor do curso de Filosofia e do mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, Brasil.

E-mail: favero@upf.br

** Bolsista Capes, mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – RS, professora de Filosofia na rede pública e privada de ensino. Brasil.

E.mail: carinatoniето@hotmail.com

gumas características especiais: são rápidas, profundas, complexas e paradoxais. No campo educacional não poderia ser diferente. Vivemos hoje um momento em que o cenário educativo se transforma de forma muito rápida, e nem sempre estamos em condições de acompanhar de forma lúcida o significado que essas mudanças representam.

Há quase oitenta anos era traduzido e editado no Brasil a famosa obra *Educação para uma civilização em mudança* de educador americano William Kilpatrick. Neste estudo Kilpatrick já indicava o papel que a educação teria de assumir diante das demandas criadas por *uma civilização em mudança*. Se nas sociedades marcadas por pouca mobilidade, a ação educativa poderia se restringir à transmissão de idéias, atitudes e sentimentos das instituições já consolidadas, em sociedades marcadas pelas intensas mudanças necessita-se de ações educativas que consigam ser sensíveis às profundas transformações em curso no seio da sociedade. Por isso, para Kilpatrick era necessário fomentar “o pensamento baseado na experimentação” como forma de possibilitar um processo educacional compatível com as exigências de uma civilização em mudança, marcada por três tendências fundamentais: a) uma nova atitude mental diante da vida; b) a industrialização; c) a democracia (Kilpatrick, 1978: 20). O que essas tendências possuem em comum com os desafios educacionais? Por que a democracia é indicada como uma das exigências de uma civilização em mudança? Por que os educadores/pensadores que esculpíram os pressupostos das teorias educativas modernas colocaram a democracia como um dos grandes ideais a serem perseguidos?

O texto que segue tem por objetivo reconstruir e analisar as razões que levaram John Dewey a eleger a democracia como credo pedagógico de sua filosofia da educação. Para tanto, inicialmente, faremos uma breve reconstrução das origens da democracia na *paideia* grega para, em seguida, analisar os motivos que o levaram a eleger a democracia como principal referência do seu credo pedagógico. Nos dois últimos tópicos analisaremos a concepção democrática de educação na obra *Democracia e educação* e a razão por que Dewey utiliza a ciência, a filosofia e a educação como instrumentos na reconstrução da democracia.

1. As origens do conceito de democracia na paideia grega

A idéia de democracia vem de longa data. A magistral civilização grega nos legou os termos *demos* (povo) e *kratos* (poder) = poder do povo, que ainda hoje continuam presentes no imaginário popular. A palavra “democracia”, sem os eufemismos ou distorções que facilmente pode sofrer, significa o exercício do poder transparente, público, visível, pelo qual o povo pode expressar sua vontade, fiscalizar seus escolhidos, decidir como quer ser governado. A *polis* Atenas do século V a.C., considerada o grande exemplo da democracia do mundo antigo, deixou-nos o legado da possibilidade de pensar uma forma institucional de organizar a sociedade na qual o poder não se concentra nas mãos de uma única pessoa (monarquia) nem nas mãos de poucos (aristocracia), mas, sim, deve ser exercido por muitos.

Ao examinar o universo espiritual da *polis*, Jean-Pierre Vernant (1996) destaca que o seu aparecimento constituiu, na história do pensamento grego, um acontecimento decisivo, uma imprescindível invenção, não só no plano intelectual, mas, igualmente, no domínio das instituições. Para Vernant (1996:34-42), à constituição/invenção da *polis* trouxe três características fundamentais: (I) a palavra torna-se o instrumento político por excelência, a chave de toda a autoridade do Estado, o meio de comando e de domínio sobre outrem; (II) publicidade e transparência às manifestações mais importantes da vida social; (III) isonomia ou igual participação de todos os cidadãos no exercício do poder. O que há de especial/extraordinário em cada uma dessas três características? Por que seriam decisivas nos contornos que a idéia de democracia tomaria na sociedade ocidental? Vejamos cada uma delas.

(I) Ao se tornar proeminente sobre todos os outros instrumentos de poder, a palavra deixa de ser apenas um termo ritual ou uma fórmula justa e passa a ser o espaço público do debate contraditório, da discussão, da argumentação. Assim passa a existir uma relação estreita, um vínculo recíproco entre a política e o *logos*. As decisões não são mais tomadas “às escondidas”, na forma de preceitos “sagrados”, mas passa-se a necessitar da força do argumento, da arte oratória, do debate

antitético. Justamente por isso a retórica, a sofística e a lógica ganham terreno fértil na cultura grega.

(II) Quanto à característica de publicidade e transparência às manifestações mais importantes da vida social faz com que a cultura grega constitui-se dando sempre um currículo mais amplo “o acesso ao mundo espiritual, reservado no início a uma aristocracia de caráter guerreiro e sacerdotal” (Vernant, 1996: 35). Assim, os conhecimentos, os valores e as técnicas mentais são levados à praça pública, sujeitos às mais diversas interpretações, aos mais controvertidos debates, às mais inusitadas oposições. É por isso que a escrita terá um papel importante para os gregos, pois “poderá satisfazer a essa publicidade porque ela própria tornou, quase com o mesmo direito da língua falada, o bem comum de todos os cidadãos” (Vernant, *ibid*: 36). A escrita tornar-se-á a base da *paideia* grega, assim como garantirá a permanência e fixidez das leis. A lei escrita, nos diz Vernant (*ibid*: 37), torna-se “regra comum a todos”, “sujeita à discussão” e “modificável por decreto”. A “sacralidade” também perde o seu caráter privado e torna-se pública, e a própria legislação da *polis* transforma os cultos privados em cultos oficiais da cidade. “A proteção que a divindade reservava outrora a seus favoritos”, ressalta Venant, “vai doravante exercer-se em benefício da comunidade toda” (*ibid*: 38). Iguais publicidade e transparência dos bens culturais não tiveram outras civilizações do mesmo período histórico. A civilização egípcia, por exemplo, apesar de ter sido uma grande e poderosa civilização, não teve a “grandeza” de tornar públicos os conhecimentos, os valores e as técnicas que produziu; limitada a uma casta sacerdotal subserviente ao poder absoluto do faraó, tomou esquecida com a derrocada da própria civilização.

(III) Quanto à “isonomia ou igual participação de todos os cidadãos no exercício do poder”, Vernant destaca que, “apesar de tudo o que os opõe no concreto da vida social, os cidadãos se concebem, no plano político, como unidades permutáveis no interior de um sistema cuja lei é o equilíbrio, cuja norma é a igualdade” (*ibid*: 42). Assim, continua Vernant, as relações entre os diversos indivíduos que compõem a *polis*, as múltiplas atividades desenvolvidas no cotidiano tomam “a for-

ma de uma relação recíproca, reversível, substituindo as relações hierárquicas de submissão e de domínio” (*idem*).

Não resta dúvida de que havia imperfeições na democracia grega. O fato de as mulheres, os menores de idade e os escravos serem excluídos da participação dos debates e decisões da *polis* coloca em suspenso a suposta “perfeição” da democracia ateniense. Embora não nos interesse, neste texto, fazer uma análise exaustiva dessas contingências históricas, não podemos nos esquecer de que estamos nos referindo ao século V a.C. e que há todo um contexto a ser considerado. O que nos interessa aqui é perceber que há um potente elo entre o modo democrático como os gregos organizaram sua vida social e a maneira como objetivaram sua formação educacional (*paideia*).

Em seu famoso livro *Paideia*, ao definir o lugar dos gregos na história da educação, Werner Jaeger afirma que “a Grécia representa, em face dos grandes povos do Oriente, um ‘progresso’ fundamental, um novo ‘estádio’ em tudo o que se refere à vida dos homens em comunidade” (1989, p.4). Tal afirmação é corroborada por Jaeger ao contrastar o modo de vida dos gregos com “a exaltação oriental dos homens-deuses, solitários, acima de toda a medida natural, onde se expressa uma concepção metafísica que nos é totalmente estranha; em contraste com a opressão das massas, sem a qual não seria concebível a exaltação dos soberanos e a sua significação religiosa” (*ibid*: 7).

É por isso que o modo de vida dos gregos poderia ser interpretado na linha da liberdade do indivíduo dos tempos modernos, pois toda a cultura grega conspira na direção de formar um ideal de homem: a forma humana dos seus deuses, o predomínio evidente do problema da forma humana na sua escultura e pintura, o movimento da filosofia do problema do cosmo para o problema do homem, o estilo de poesia e, finalmente, no Estado grego. “Este ideal de Homem, segundo o qual se devia formar o indivíduo”, esclarece Jaeger, “não é um esquema vazio, independente do espaço e do tempo. É uma forma viva que se desenvolve no solo de um povo e persiste através das mudanças históricas” (*ibid*: 11). Por isso a superior força do espírito grego depende do seu “profundo enraizamento na vida comunitária” e só pode ser com-

preendida nessa dinâmica de experiência comunitária. É isso o que leva Jaeger a afirmar que “a educação grega não é uma soma de técnicas e organizações privadas, orientadas para a formação de uma individualidade perfeita e independente”, só possível de ser efetivada numa “atmosfera de íntima liberdade” (*ibid*: 12).

Vinte e cinco séculos nos distanciam dessa fabulosa invenção da democracia e sua estreita relação com a educação. O que há de atual no legado grego? Em que sentido a experiência democrática dos gregos pode se tornar atual para se pensar a organização social de nosso tempo? Em que medida a *Paideia* grega pode servir de referência para se enfrentar os atuais desafios educacionais? Não faltam evidências para confirmar o manancial inesgotável dos gregos para pensar os problemas educacionais de nosso tempo. Como herdeiros longínquos deste legado, temos o compromisso e o desafio de atualizar a experiência democrática que eles tão bem souberam atrelar à configuração de sua *paideia*. Nos próximos tópicos deste texto minha intenção é analisar de que maneira os ideais gregos são atualizados na filosofia e experiência democrática do americano John Dewey.

2. A democracia como credo pedagógico em John Dewey

Filosofia e educação foram, certamente, as duas interconectadas áreas de interesse de Dewey durante toda a sua vida. Por isso, não seria exagero chamá-lo de “filósofo da educação”. Depois de concluir a curso de Artes na Universidade de Vermont em 1879, orientou-se para os estudos de filosofia doutorando-se na área em 1884, na Universidade de Johns Hopkins, com uma tese a respeito da psicologia de Kant (Cunha, 1994).

A partir de então, passou a ser professor em três universidades americanas: Michigan (1884-1894), Chicago (1894-1904) e Columbia (1904-1930). Sua atuação nestas três importantes instituições foi decisiva para consagrar seu credo pedagógico na democracia. Na primeira (Michigan) encontrou um ambiente democrático, “que incentivava as responsabilidades e a liberdade dos jovens diante do sistema

de ensino” (*ibid*: 17). Na Universidade de Chicago fundou a Escola Laboratório, onde pôde experimentar suas idéias de educação progressista. Na interpretação de alguns dos estudiosos do filósofo da educação, suas atividades nesta universidade “foi justamente o decênio em que se plasmaram fundamentalmente suas idéias sobre educação, assim como muito de sua filosofia” (Amaral, 1990: 32). Ainda sobre esse período, cabe ressaltar sua convivência com a organização de assistência social *Hull House*, dirigida por Jane Adams.

“A Hull House procurava romper com o espírito filantrópico que permeava as iniciativas de ajuda aos pobres; seu princípio elementar era baseado no estabelecimento de relações recíprocas de auxílio, uma vez que as disparidades sociais eram vistas por Jane Adams como geradoras de dependência mútua entre as classes sociais. Se, de um lado, havia famílias necessitadas de ajuda material e espiritual, de outro, havia jovens instruídos, de classe média e superior, que precisavam dar vazão a seus sentimentos de fraternidade; Adams propunha-se a colocar esses jovens em ação, de modo a aplacar sua consciência dos desequilíbrios sociais” (Mills apud Cunha, *ibid*: 21).

O filósofo da educação via neste tipo de convivência e neste modo diferenciado de praticar o espírito filantrópico uma forma de convivência humana compatível com os princípios democráticos por ele idealizados.

Dewey adotou a democracia como o único e verdadeiro fundamento para a sua filosofia e como o credo inabalável para postular suas idéias educacionais. Quais os motivos que o levaram a tal opção? Que situações vivenciais foram preponderantes para que o filósofo da educação tivesse semelhante convicção para afirmar tal credo? Em grande parte, a resposta a essas questões se explica em razão do próprio ambiente em que Dewey foi criado, ao qual favoreceu a sua formação democrática. Se retomarmos a trajetória intelectual e social do filósofo americano, podemos perceber que sua formação democrática é resultado de três grandes influências: (I) a atuação das comunidades congregacionais; (II) a vida social dos pioneiros americanos; (III) as raízes filosóficas de sua formação.

(I) A gênese da colonização americana foi marcada pelo desejo de constituir um projeto de sociedade independente e autônoma, diferente do modelo que caracterizava o regime monárquico inglês. É por isso que nos Estados Unidos nunca um rei subiu ao trono para governar o país. Os ancestrais de Dewey imigraram para a Nova Inglaterra por volta de 1930, fugindo das perseguições religiosas, e ao se estabelecerem na nova pátria adotaram o protestantismo congregacionista como forma de organização social e religiosa. “Os congregacionistas só aceitavam a autoridade de sua própria congregação, rejeitando qualquer autoridade externa” (Amaral, 1990:34). Logo, cada comunidade era livre para formular suas próprias normas de fé, contrapondo-se a dogmas externos que viessem estabelecer hierarquias entre os membros da comunidade. No entendimento de Maria Nazaré Amaral, “isso revelava o caráter democrático das mesmas, pois as almas como que se aproximavam umas das outras livremente, sem qualquer sentimento de desigualdade” (*ibid*: 35).

O fato dos ministros e magistrados serem escolhidos entre os próprios membros das comunidades congregacionais revela uma forma democrática de organização, que se contrapunha, por exemplo, à teocracia clerical própria do catolicismo. Assim, podemos dizer que a atuação das comunidades congregacionistas influenciava o credo pedagógico de Dewey na democracia. Nesse sentido, tem razão Jane Dewey, uma das mais importantes biógrafas do filósofo da educação, quando faz a seguinte observação: “O ambiente de sua meninice, embora não marcado por uma autêntica democracia industrial e financeira, criou nele uma fé inconsciente mas vital na democracia, que emergiu à consciência, constituindo o fundamento da maior parte de seus escritos filosóficos” (apud Amaral, *ibid*: 34).

(II) Em vários de seus escritos Dewey explicita uma íntima ligação entre vida humana associada e vida democrática. O que leva Dewey a fazer essa ligação? Que traços contextuais o levaram a estabelecer essa ligação? Por que coloca a fé na democracia como “forma de associação humana por excelência”? De que modo a vida social dos pioneiros americanos inspiraria o credo pedagógico deweyano? Na visão de

Dewey, os pioneiros americanos constituíram um processo de vida associada que possibilitou a formação de uma sociedade democrática por excelência. Tal processo se confunde com a própria formação da sociedade americana e se consolidou ao longo dos anos. É esta crença que possibilitou a Dewey realizar uma íntima conexão entre vida humana associada e vida democrática.

Para compreender melhor o cenário e analisar com maior propriedade a influência que a vida social dos pioneiros americanos teve na constituição da democracia como credo pedagógico em Dewey, pensamos que seja oportuno nos apropriar de algumas passagens da clássica obra de Aléxis Tocqueville *A democracia na América*. O escrito de Tocqueville é considerado o primeiro manifesto sobre o mito americano da democracia. O livro é resultado das viagens que o autor francês realizou nos Estados Unidos, onde observou e recolheu informações acerca da civilização e política norte-americanas. Além de estudar a história e a tradição política dos americanos e suas influências na constituição das instituições (1ª parte do livro), Tocqueville analisa as influências das instituições sobre os costumes (2ª parte). A obra é reveladora do intenso interesse dos pensadores políticos do velho continente pela “nova democracia”, que deixa de ser um mero reflexo do pensamento europeu para constituir-se em objeto de reflexão sobre a política do futuro. Em *A democracia na América* há uma preocupação básica, que consiste no seguinte paradoxo: “como evitar que o igualitarismo (que considerava uma característica da civilização americana) ameaçasse a liberdade individual, ou, em outras palavras, como impedir que se instaurasse a tirania da maioria” (Lamounier, 1985: 181).

O entusiasmo de Tocqueville pela América é visível em várias passagens. A título de exemplo, transcrevemos algumas:

“É nas leis da Nova Inglaterra que se vê nascer e desenvolver-se essa dependência comunal que forma, ainda atualmente, como que o princípio e a vida da liberdade americana [...]. No seio da comuna, vê-se reinar uma política real e ativa, inteiramente democrática e republicana. [...] reinava completa igualdade entre os emigrantes que vieram estabelecer-se nas costas da Nova Inglaterra. O próprio germe da aristocracia nunca foi depositado nesta parte da União. Ali só se pôde alcançar fundamentos

de influências intelectuais. O povo habituou-se a reverenciar certos nomes como emblemas de luzes e virtudes” (ibid: 194-196).

O espírito democrático e a recusa de constituir uma aristocracia ou um governo despótico aparecem de forma transparente nos escritos de Tocqueville. Não é de estranhar, portanto, que a vida social democrática nos pioneiros americanos tenha impressionado e influenciado na indicação da democracia como credo pedagógico no nosso filósofo da educação. É por isso que Dewey acredita que a educação *na* e *para* a democracia constitui um dos principais papéis dos processos educativos.

(III) Há uma terceira influência – talvez a mais importante – que marcou decisivamente a formação democrática de Dewey: trata-se das raízes filosóficas de sua formação. Consideramos esta terceira influência a mais importante porque é nela que nosso filósofo da educação irá buscar apoio racional para sustentar seu credo pedagógico na democracia. Possivelmente, uma primeira influência intelectual que direcionou Dewey na idéia de democracia como união de todos na vida comunitária tenha acontecido na Universidade de Vermont, sob a orientação de T. H. Huxley. Ao frequentar o curso de fisiologia ministrado por Huxley, Dewey ficou profundamente impressionado pelas teses darwinistas, que lhe forneceram uma noção bastante atraente da interconexão dos seres no mundo. O depoimento desta influência é dado pelo próprio Dewey no texto “From absolutism to experimentalism”, quando diz:

“Subconscientemente, pelo menos, fui levado a desejar um mundo e uma vida com as mesmas propriedades do organismo humano numa imagem derivada do estudo do darwinismo conforme o tratamento de Huxley. De qualquer modo, obtive mais estímulo desse estudo do que de qualquer outro contato tido antes e, como nenhum desejo foi despertado em mim para continuar nesse ramo particular de conhecimento, eu dato desse tempo o despertar de um interesse filosófico distinto” (apud Amara, ibid: 40).

Nosso filósofo da educação via na teoria da evolução de Darwin uma forma analógica de conceber a vida em sociedade: assim como no mundo os seres formam uma unidade na qual cada um cumpre, por

meio da organização própria, uma função em benefício do todo, na comunidade humana há um princípio de igualdade entre os seres que se torna a característica fulcral da vida democrática.

Ainda em Vermont há outra influência intelectual que conflui para os interesses teóricos desse autor: trata-se dos estudos sobre o *Curso de filosofia* de Augusto Comte. A influência de Comte não se traduz na incorporação deweyana da lei dos três estados, mas na “idéia da necessidade de encontrar uma função social para a ciência, como meio de evitar a desorganização da vida existente” (Amaral, *ibid*: 41). A estudiosa de Dewey, Maria Nazaré de C. Pacheco Amaral flagra na obra *A busca da certeza* algumas passagens em que nosso filósofo da educação revela ter sido influenciado por Comte: “homem que vive em um mundo onde reina o azar, vê-se obrigado a buscar a segurança” (apud *ibid*: 42). Na tentativa de buscar segurança, o homem, inicialmente, ancora-se na súplica, no rito, no culto mágico ou na religião. Quando essas formas não garantem mais a segurança, o homem busca então, no estado científico ou positivo. Vemos nessas passagens, portanto, uma certa influência positivista.

Outra influência intelectual foi o contato com o pensamento de Hegel, agora na Universidade de Johns Hopkins. Sob a orientação do professor de filosofia George Sylvester Morris, Dewey encontrou em Hegel o alimento intelectual de que precisava para consolidar sua fé na unidade do mundo. É de Dewey o seguinte depoimento: “A síntese hegeliana do sujeito e do objeto, da matéria e do espírito, do divino e do humano não era, contudo, mera forma intelectual; ela operava em mim como um alívio imenso, uma libertação” (apud *ibid*: 43). Esse “alívio imenso”, essa “libertação” explicitada por Dewey, consistia num poderoso apoio racional para justificar intelectualmente e de modo prático suas aspirações fervorosas de unidade.

Uma influência intelectual, não menos importante, foi a leitura dos *Princípios de psicologia*, de William James. Na avaliação de Jane Dewey, biógrafa do nosso filósofo da educação os *Princípios de psicologia* “foram em grande parte a maior influência singular para mudar a direção do pensamento filosófico de Dewey” (apud *ibid*: 44). Dewey toma de James a idéia de que há duas tendências irreconciliáveis na

psicologia: (a) uma origina-se na visão tradicional da psicologia como teoria da consciência; (b) a outra fundamenta-se na biologia, da qual deriva uma concepção biológica da mente. É por esta segunda tendência que nosso filósofo da educação seria influenciado. O depoimento é do próprio Dewey: “Duvido que tenhamos até o momento começado a realizar tudo o que devemos a William James pela introdução e uso dessa idéia. [...] De qualquer modo, ela penetrou mais e mais em todas as minhas idéias e atuou como um fermento na transformação das velhas crenças” (apud *ibid*: 45). Esse fermento de transformação foi o que possibilitou a Dewey adotar o modelo biológico de adaptação do homem ao meio como forma de explicar o desenvolvimento das ações humanas.

A tarefa de compreender a democracia como credo pedagógico em Dewey não pode ser dada como concluída sem que antes se explicitar a concepção democrática de educação de nosso filósofo da educação. É o que veremos no próximo tópico.

3. A concepção democrática de educação em Dewey

A obra *Democracia e educação*, publicada pela primeira vez em 1916, em meio a Primeira Guerra Mundial, é considerada pelos seus estudiosos, a mais importante obra educacional do pensamento de Dewey. Embora não seja um autêntico e genuíno tratado de pedagogia, aborda questões de psicologia, problemas filosóficos, temas das ciências sociais, além de investigar as múltiplas questões educacionais. O próprio filósofo da educação expressa no prefácio desta fundamental obra educacional a intenção que o motivara a escrevê-la:

“Este livro é um esforço para penetrar e definir as idéias implícitas em uma sociedade democrática e para aplicá-las aos problemas da educação. A exposição inclui a indicação dos fins e métodos construtivos da educação pública, encarados desse ponto de vista, e ainda uma crítica das teorias do conhecimento e da moral, formuladas em condições sociais primitivas e que continuam a atuar nas sociedades nominalmente democráticas, obstando a realização adequada do ideal democrático” (1959a: 2).

Já nas primeiras páginas do capítulo dedicado a apresentar a concepção democrática da educação, Dewey procura explicitar as diferenças que se produzem no espírito, no material e no método da educação, quando se utilizam diferentes tipos de organização social. “Dizer que a educação é uma função social que assegura a direção e o desenvolvimento dos imaturos, por meio de sua participação na vida da comunidade que pertencem”, ressalta Dewey, “equivale, com efeito, a afirmar que a educação variará de acordo com a qualidade da vida que predominar no grupo” (*ibid*: 87).

Compreender a educação como função social na perspectiva deweyana equivale a dizer que uma sociedade que almeja “mudança” e faz da “transformação” um ideal de vida necessita ter normas e métodos educativos diferentes de sociedades que não aspiram a semelhantes ideais. Por isso o filósofo da educação critica o conceito abstrato de sociedade, que, em razão da sua ambigüidade, não possibilita um claro discernimento de sua intencionalidade. Dizer que uma sociedade ou comunidade, por sua própria natureza, é portadora de qualidades intrínsecas, tais como “comunhão de bons propósitos e bem-estar”, ou “fidelidade aos interesses públicos e reciprocidade de simpatia”, pode esconder diversas mazelas de más associações. O próprio filósofo da educação exemplifica tais circunstâncias ao dizer que “há entre ladrões sentimentos de honra e uma quadrilha de salteadores tem um interesse comum a vincular todos os seus componentes” (*ibid*: 88). Assim, não é sensato acreditar que o termo “sociedade” ou “comunidade” carrega “em-si” um propósito nobre. Portanto, há a necessidade de critérios de julgamento, de uma medida de valor, para analisarmos os diversos modos de vida social. Porém, ao definir tais critérios, Dewey nos alerta no sentido de que se evitem dois extremos: i) de um lado, não podemos criar uma sociedade ideal, pois facilmente cairemos numa divagação alienante; ii) por outro, não podemos simplesmente reproduzir de forma passiva a sociedade existente. “O problema”, ressalta Dewey, “consiste em extrair os traços desejáveis das formas de vida social existente e emprega-los para criticar os traços indesejáveis e sugerir melhorias” (*ibid*: 89).

Dewey define o “interesse comum”, “certa porção de interação” e a “reciprocidade coletiva com outros grupos” como critérios de julgamento para definir os traços desejáveis e indesejáveis das formas de vida, aplicando-os, primeiramente, a duas formas de associação. “Se aplicarmos estas considerações a uma quadrilha de malfeitores, por exemplo,” diz Dewey, “verificaremos que os elos que conscientemente lhe vinculam os membros são pouco numerosos e quase que reduzidos ao só interesse comum do roubo, e que são de natureza a isolar o grupo dos outros grupos, no tocante ao mútuo dar e receber dos valores da vida” (*idem*). Por isso, este tipo de educação é parcial e falseada. Algo diferente acontece se tomarmos a vida familiar. Neste grupo não são os interesses restritos que imperam, nem a interação momentânea que se esgota quando são atingidos limitados propósitos, mas “há muitos interesses conscientemente comunicados e compartilhados – existem vários e livres pontos de contato com outras modalidades de associações” (Dewey, 1959a: 89).

Dewey amplia a aplicação dos critérios apresentados para as diferentes formas de governo. Ao analisar um país governado despoticamente, Dewey ressalta que há uma espécie de instrumentalização das ações dos súditos, reduzindo-as ao único propósito de evitar a dor e obter o prazer. É por isso que os déspotas apelam para o medo como forma de dominar seus súditos. Assim, em sociedades despoticamente governadas “não há grande número de interesses comuns; não há livre reciprocidade do dar e receber entre os membros de um grupo social; o estímulo e a reação mostram-se muito unilaterais” (*ibid*: 90). Mas por que é tão importante ampliar o compartilhamento de interesses comuns, realizar de forma mais abrangente a reciprocidade entre os membros de uma sociedade e efetivar a multilateralidade dos estímulos e reações? A resposta deweyana é implacável: “a experiência de cada uma das partes perde em significação quando não existe o livre entrelaçamento das várias atividades da vida” (*ibid*: 90). É por isso que na separação entre a classe privilegiada e a classe submetida, os membros da primeira são educados para serem senhores e os membros da segunda, para serem escravos. Todos perdem com essa forma de sepa-

ração e educação, pois, as atividades das classes de condição menos favorecidas tendem a se converter em rotina, ao passo que as das classes abastadas tendem a se tornar caprichosas, impulsivas e sem objetivos. Os males que afetam a classe superior, por serem menos materiais, são menos perceptíveis, mas são igualmente reais e geram uma cultura estéril e inútil. Nas palavras do próprio Dewey:

“Sua cultura tende a tornar-se estéril, a voltar-se para se alimentar de si mesma; sua arte torna-se uma ostentação espetaculosa e artificial; sua riqueza se transmuda em luxo; seus conhecimentos superespecializam-se; e seus modos e hábitos se tornam mais artificiais do que humanos” (ibid: 90-91).

As constatações de Dewey são importantes no sentido de demonstrar as consequências desastrosas, tanto para os indivíduos quanto para a sociedade e suas diversas formas de associação, do fato de o isolamento, o exclusivismo e interesse particular e imediato se colocarem acima da interação coletiva. “A verdade fundamental é que o isolamento tende a gerar, no interior do grupo, a rigidez e a institucionalização formal da vida, e os ideais estáticos e egoístas” (*ibid*: 92). O isolamento e o segregacionismo já fizeram parte da história da humanidade. Em comunidades primitivas, os termos “estrangeiro” e “inimigo” eram considerados sinônimos nelas se identificava sabedoria como observância rígida dos costumes antigos; por sua vez, em sociedades plurais, altamente evoluídas, tendem a ser mais um empecílio para o crescimento de que uma forma de preservar tradições e saberes historicamente elaborados. Por isso, para Dewey, somente na democracia seria possível a concretização eficaz dos critérios de interesse comum (reciprocidade) e a cooperação mais livre entre os grupos sociais.

O ideal democrático proposto por Dewey não se limita a compreender a democracia como uma simples forma de governo. Escolher pelo sufrágio popular o próprio governante não é fator suficiente para dizer que tal sociedade ou associação vive de forma democrática. “Uma democracia”, ressalta de forma contundente o próprio Dewey, “é mais do que uma forma de governo; é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (*ibid*:

93). Essa forma de vida associada e comunicada conduz a que os indivíduos sejam incentivados a variar seus atos, tenham uma diversidade maior de estímulos e consigam, assim, ampliar seu campo de interesse, passando a pautar suas próprias ações pelas ações dos outros e a considerar as ações alheias para orientar e dirigir as suas próprias. No entanto, adverte Dewey, “a ampliação da área dos interesses compartilhados e a libertação de maior diversidade de capacidades pessoais que caracterizam a democracia não são, naturalmente, resultado de deliberação e de esforço conscientes” (*ibid*: 94).

A efetivação da sociedade democrática foi resultado de um conjunto de fatores conjugados historicamente. O comércio, o desenvolvimento das indústrias, as migrações, as intercomunicações, os avanços científicos são alguns desses fatores que possibilitaram os germes da sociedade democrática. Contudo, sua existência não é garantia de sua permanência. Por isso, sua conservação e ampliação exigem esforço constante de todos os envolvidos, aspecto em que a educação se faz imprescindível. Em sociedades divididas em castas a educação preocupa-se verticalmente com a formação da classe dirigente, ao passo que uma sociedade democrática, “cheia de canais distribuidores de todas as mudanças ocorridas em qualquer parte”, ressalta Dewey, “deve tratar de fazer que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa individual e adaptabilidade” (*ídem*). É por isso que para Dewey a ciência, a filosofia e a educação devem servir de instrumentos na reconstrução permanente da democracia, tematização do nosso próximo tópico.

4. A ciência, a filosofia e a educação como instrumentos na reconstrução da democracia

No tópico anterior tratamos da concepção democrática de educação em Dewey. Vimos que para ele a educação é uma função social que assegura a direção e o desenvolvimento dos imaturos, por meio de sua participação na vida da comunidade a que pertencem. Nesse processo é de fundamental importância compreender que a educação variará de acordo com a qualidade da vida que predominar no grupo.

Por isso, uma sociedade que almeja “mudança” e faz da “transformação” um ideal de vida, necessita ter normas e métodos educativos diferentes daqueles de sociedades que não aspiram a semelhantes ideais. Mas quais são os instrumentos que possibilitam a efetivação das normas e métodos educativos para a atualização e reconstrução permanente da sociedade democrática?

Para Dewey, há um instrumento definitivamente humano, que é capaz de atuar no meio social e que necessita da vida comunal para encontrar seu verdadeiro e único *habitat*: trata-se da inteligência humana. Mas no que consiste a inteligência humana para Dewey? Por que ela necessita da vida comunal para encontrar seu verdadeiro *habitat*? De que maneira ela atua neste *habitat*? Que implicações tem para a concepção deweyana de educação? Para Dewey, “a inteligência é um bem, um ativo social, que ser reveste de função tão pública quanto é, concretamente, sua origem na cooperação social” (1970: 69). O que nos diz esta definição?

Primeiramente, é necessário constatar que a inteligência só pode funcionar efetivamente como um recurso social, justamente porque sua gênese está circunscrita a uma atmosfera fortemente socializada. De outra parte, seu fortalecimento e seu desenvolvimento só se tornam possíveis dentro da organização social da qual a inteligência faz parte. “Tudo isso explica, perfeitamente”, segundo a interpretação da pesquisadora Maria Nazaré Amaral, “a magnífica homogeneidade comunal que parece enriquecer o significado profundo da democracia como a única forma de vida digna do ser humano” (1990:77). Assim, a inteligência humana é o único instrumento que, graças às suas características estruturais, é capaz de captar com perfeição a fé na democracia, ou seja, a fé na capacidade inteligente do homem comum de responder, com senso comum, ao livre jogo dos fatos e das idéias. De outra parte, a vida comunal é o fundamental alicerce para que a inteligência humana consiga se desenvolver adequadamente e, assim, haja a atualização e reconstrução permanente da sociedade democrática.

Fé na capacidade inteligente do homem e fé na democracia são os dois pilares instituídos por Dewey para assegurar as condições da li-

vre investigação e da livre comunicação. É esta composição que possibilita ao nosso filósofo da educação substituir a “busca da certeza teórica pela busca da segurança prática” (Amaral, *ibid*: 91). Que implicações tem esta substituição? De que maneira ele justifica a condicionalidade da validade de uma crença na efetivação do processo de investigação? Como Dewey compreender a investigação?

Primeiramente, é importante esclarecer que “pensamento reflexivo”, “inteligência”, “método da inteligência” e “investigação” são tomados por Dewey como termos sinônimos. Em seu livro *Como pensamos*, ao descrever as funções essenciais da atividade reflexiva, Dewey (1959b: 111-112) define cinco fases ou aspectos do pensamento reflexivo: (1) sugestões; (2) intelectualização; (3) hipótese; (4) raciocínio; (5) verificação. Percebe-se nestas cinco fases uma coincidência muito grande com os procedimentos do método científico. Assim, é possível dizer que para Dewey há uma profunda identidade entre o método da inteligência e o método científico, como podemos constatar na seguinte passagem de seu livro *Liberalismo, liberdade e cultura*: “A humanidade está hoje na posse de um novo método, o da ciência experimental e cooperativa, o qual constitui o método da inteligência” (1970: 83). O entusiasmo de Dewey pelos progressos da ciência e pelo uso do método da inteligência é reforçado em várias outras passagens com a intenção de nos lembrar que o apoio oferecido pelos métodos científicos é amplamente importante para a manutenção das instituições democráticas.

Para Dewey, há um profundo caráter social e público da ciência, pois seus enunciados não são tirados de abstrações infundadas; sua investigação não se dá na escuridão do anonimato; seu modo de proceder não está ancorado em opiniões subjetivas; seus resultados não são escondidos da grande maioria da sociedade. Ao contrário disso, o método científico caracteriza-se pela objetividade de seus enunciados, expõe publicamente sua investigação, o que possibilita a autocorreção, utiliza procedimentos (métodos) rigorosos e seus resultados são amplamente divulgados. Como nos diz a pesquisadora Maria Nazaré Amaral, “se a causa maior é a defesa de uma tradição

democrática, os métodos a serem utilizados deverão também assentar-se sobre sólidas bases democráticas. É nesse sentido que fazemos questão de ressaltar o caráter verdadeiramente social que Dewey atribui à ciência” (1990: 93).

Dewey está confiante que o método científico, ou método da inteligência, não se restringe apenas à investigação dos fatos físicos (ciências naturais ou exatas), mas pode ser utilizado na solução de problemas sociais que tanto perturbam a sociedade atual. Logo, nosso filósofo da educação expressa a convicção de que é possível atualizar e superar os perversos dualismos entre conhecimento e crença, teoria e prática, ciência e moral. “Na medida em que meu estudo e meu pensamento progrediram”, confessa o próprio Dewey em *From absolutism to experimentalism*, “inquietou-me mais e mais o escândalo intelectual que, para mim, estava implicado no corrente (e tradicional) dualismo de critério lógico e método, entre algo chamado ‘ciência’, de um lado, e algo chamado ‘moral’, de outro” (apud Amaral, *ibid*: 95-96). Por isso, o método da inteligência ou científico poderia ser indicado como instrumento potente para superar o dualismo e restabelecer a ligação entre as crenças que os indivíduos possuem a respeito do mundo e as crenças sobre os valores que dirigem suas condutas. O universo da ciência e o reino dos valores, para Dewey, não precisam se excluir mutuamente, mas, sim, se complementar, como já ocorria entre os gregos.

Assim, a utilização do método da inteligência, visto como fator essencialmente social e constituído na concretude da ação, “consiste em converter a experiência passada em conhecimento e projetar esse conhecimento em idéias e propósitos que antecipam o que está por vir no futuro e indicam como realizar o desejado” (Dewey, 1970: 55). A idéia de “converter a experiência passada em conhecimento” é recorrente na obra de Dewey e vem, mais uma vez, ressaltar a importância que os hábitos e crenças possuem no processo educacional como “reconstrução e reorganização da experiência”. “Dependemos sempre da experiência acumulada no passado”, diz Dewey, “mas, como estão sempre a surgir novas forças e a aparecer novas necessidades, temos de reconstruir os moldes da experiência velha para que as no-

vas forças operem e as novas necessidades sejam atendidas” (*ibid*: 54). Numa sociedade dinâmica como é a sociedade democrática torna-se essencial que o método da inteligência seja capaz de “efetuar uma conexão funcional entre as novas condições e os velhos hábitos, costumes e instituições e crenças” (*ibid*: 56). Desse modo, é possível dizer, com certa segurança, que a ciência para Dewey deixa de ser uma simples arte de aceitar as coisas tal como as sentimos e gozamos e se transforma cada vez mais numa “arte de domínio” do homem sobre as coisas que o rodeiam.

E qual o papel da filosofia nesse processo de efetivação das normas e métodos educativos para a atualização e reconstrução permanente da sociedade democrática? Como se localiza a filosofia na utilização do método da inteligência? Que relação existe entre a filosofia e a ciência no processo de reconstrução permanente da democracia? Na introdução da obra *Reconstrução em filosofia*, escrita em 1948², Dewey afirma que “uma filosofia, ajustada ao presente, deve ocupar-se com os problemas resultantes das mudanças que se processam com rapidez crescente, de dia para dia, numa área humano-geográfica, cada vez mais ampla e com rapidez de penetração mais profunda” (1959c: 18). É nessa mesma introdução que nosso filósofo da educação esclarece a acepção do conceito de inteligência, o qual não pode ser compreendido como sinônimo de “razão”, de “intelecto puro” ou de “faculdade” capaz de captar as últimas verdades. “Inteligência”, diz Dewey, “é a designação sinóptica dos grandes métodos, em crescentes desenvolvimentos, de observação, de experimentação e de raciocínio reflexivo, que, não obstante haverem revolucionado em reduzido espaço de tempo, não só as condições físicas, como também em grau considerável, as condições fisiológicas da vida” (*ibid*: 20). Dewey quer, portanto, que a reconstrução em filosofia seja capaz de adotar os procedimentos eficientes das ciências físicas, cabendo-lhe a missão de coordenar e integrar os resultados obtidos pela ciência. “A filosofia, nestas condições” – as palavras são do próprio Dewey – “não se sente em oposição à ciência. É antes um agente do enlace entre as conclusões da ciência e os modos de ação social e pessoal

com os quais se projetam e se buscam possibilidades acessíveis” (apud Amaral, *ibid*: 99).

A filosofia na perspectiva deweyana não pode ser um trono de contemplação da verdade isolada dos problemas reais da vida, mas, sim, deve refletir sobre as necessidades congruentes da vida atual, ou seja, “deve encarar tais necessidades sob o ângulo dos fins e valores democráticos que devem reger todas as fases de nossa vida” (*ibid*: 109). Assim, cabe à filosofia um papel de participação ativa nas lutas e nos debates da vida, onde o presente, o atual e o existencial são o problemático a ser enfrentado. Este papel ativo da filosofia pode ser interpretado por muitos como um “estreitamento” da nobre condição que sempre ostentou essa instigante atividade intelectual milenar. Para nosso filósofo da educação tal atitude não representa enfraquecimento da função importante que a filosofia tem e terá na sociedade democrática; ao contrário, é sinal de otimismo e fortaleza. Acompanhemos as palavras do próprio Dewey:

“Eu tenho atribuído a filosofia uma função mais humilde do que aquela que, frequentemente, lhe assinalam. Mas modéstia, em última instância, não é incompatível com audácia na manutenção dessa função humilde como possa ser. Uma combinação de modéstia e coragem proporciona o único meio que conheço para que o filósofo possa olhar seu companheiro na face com franqueza e com humanidade” (apud Amaral, *ibid*: 114).

Que consequências todas essas reflexões deweyanas têm para a educação? Qual seu papel na configuração da reconstrução permanente da democracia? De que maneira a educação se articula com a ciência e com a filosofia? Para Dewey, a educação é o verdadeiro instrumento que possibilita mais crescimento e mais aperfeiçoamento em vista da construção de uma sociedade democrática. Por isso, educação é compreendida como vida, e vida é crescer, é desenvolver-se. Por essa definição podemos entender que “o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objeto ou recompensa da educação é a capacidade para um constante desenvolvimento” (Dewey, 1959a: 108). Todavia, para que tal objetivo se concretize é necessário

que haja uma cooperação mútua entre os homens e condições favoráveis para sua efetivação (instituições sociais adequadas), ou seja, a existência de uma sociedade democrática.

Na perspectiva deweyana, a educação tem a grande tarefa de possibilitar a realização máxima do crescimento do ser humano. Não se trata de um crescimento puramente biológico, mas de um crescimento intelectual, somente possível pelo do exercício de uma vida reflexiva, que se efetiva na medida em que ocorre o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Mas no que consiste o pensamento reflexivo? De que maneira Dewey caracteriza seu desenvolvimento? Em seu texto *Como pensamos*, mencionado anteriormente, em uma de suas partes, nosso filósofo da educação se propõe analisar o “processo e o produto do pensamento”. É nesta parte da obra que descreve a famosa idéia de que “aprender é aprender a pensar”³, que constitui uma das principais tarefas da educação. “Pessoas que pensam”, afirma Dewey, “são cautelosas, não precipitadas; olham em torno, são circunspectas, não andam às cegas” (1959b: 84).

Para nosso filósofo da educação, enganam-se todos aqueles que confinam o processo educativo a um simples *fazer* espontâneo, pois uma autêntica educação abrange não só “a formação de atitudes práticas de eficiência, o robustecimento e desenvolvimento de disposições morais, o cultivo de apreciações estéticas” (*ibid*: 85), mas, também, um elemento de significado consciente (aspecto intelectual). “Sem este”, conclui Dewey, “a atividade prática torna-se mecânica e rotineira, a moral, cega e arbitrária, a apreciação estética, um sentimento derramado” (*ibid*: 85-86). Portanto, o pensamento reflexivo no processo educacional constitui um pensar cuidadoso, sistemático, enfim, um pensar com arte.

5. Considerações finais

Pelo exposto, percebemos que uma das incansáveis lutas que perpassa toda a obra de nosso filósofo da educação foi a de reconstruir permanentemente a sociedade democrática. Sua profunda fé na

democracia transformou-se em credo pedagógico à luz do qual foi capaz de sistematizar os principais elementos para forjar uma proposta de educação em que a filosofia e a ciência se tornariam instrumentos fundamentais para a efetivação da sociedade democrática. A filosofia para Dewey deixa de ser uma atividade abstrata, uma especulação estéril, com pretensão de alcançar a realidade suprema e absoluta, e passa a exercer a função civilizadora, de esclarecer as forças morais que regem a humanidade no sentido de contribuir para que os homens atinjam suas aspirações, conquistando uma felicidade mais organizada e inteligente. “Dizer que a filosofia possui uma função civilizadora significa atribuir-lhe responsabilidade diante das intensas e incertas mudanças que atingem a existência humana” (Cunha, *ibid*: 34). Assim, a filosofia tem a tarefa de auxiliar na busca de novos modos de ação diante dos acontecimentos que afetam sua forma estabelecida de vida. Esta função civilizadora da filosofia está numa apropriada sintonia com a idéia de sociedade democrática deweyana, ou seja, uma sociedade que necessita absorver as mudanças que se processam de forma contínua e que continuamente precisa rever suas formas padronizadas de vida.

A democracia, para Dewey, constitui a possibilidade da superação da tradicional dicotomia entre indivíduo e sociedade, ou seja, a dimensão individual é, ao mesmo tempo, coletiva, pois a democracia só existe quando a plena satisfação do indivíduo se realiza na cooperação entre todos os envolvidos.

Resumo

O texto tem por objetivo reconstruir e analisar as razões que levaram o educador americano John Dewey a eleger a democracia como credo pedagógico de sua filosofia da educação. Para tanto, inicialmente faremos uma breve reconstrução das origens da democracia na *paideía* grega para em seguida analisar os motivos que levaram Dewey a eleger a democracia como principal referência do seu credo pedagógico. Nos dois últimos tópicos analisaremos a concepção democrática de educação na obra *Democracia e educação* e porque Dewey utiliza a ciência, a filosofia e a educação como instrumentos na reconstrução da democracia.

Palavras-chaves: Experiência democrática; Pragmatismo; Políticas educacionais; Filosofia.

Abstract

The text has the objective of reconstructing and analyzing the reasons that led the American educator John Dewey to elect democracy as a pedagogical belief of his educational philosophy. With this objective, initially we will briefly reconstruct the origins of democracy at the Greek *paideia* in order to analyze the reasons that led Dewey to choose democracy as the main reference for his pedagogical belief. Finally, we will examine the democratic concept of education on the work *Democracy and Education* and the reason why Dewey employs science, philosophy, and education as instruments of reconstruction of democracy.

Keywords: Democratic experience; Pragmatism; Educational policies; Philosophy.

Resumen

El texto tiene por objetivo reconstruir y analizar las razones que llevaron al educador americano John Dewey a eleger la democracia como credo pedagógico de su filosofía de la educación. Por tanto, inicialmente haremos una breve reconstrucción de los orígenes de la democracia en la *paideía* griega para analizar enseguida los motivos que llevaron a Dewey a eleger la democracia como principal referencia de su credo pedagógico. En los dos últimos tópicos analizaremos la concepción democrática de educación en la obra *Democracia e educação* y porqué Dewey utiliza la ciencia, la filosofía y la educación como instrumentos en la reconstrucción de la democracia.

Palabras clave: Experiencia democrática; Pragmatismo; Políticas educacionales; Filosofía.

Notas

¹ Texto vinculado ao projeto de pesquisa “Pragmatismo, filosofia e educação: as interfaces entre experiência, reflexão e políticas de ensino”, institucionalizado junto à Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. O projeto é coordenado pelo autor do presente texto e foi produzido a partir das discussões realizadas no grupo de pesquisa vinculado ao projeto. Participam do grupo os seguintes membros: Carina Tonieto, Francieli Nunes da Rosa, Cosmo Rafael Gonzatto, Gabriela Nascimento Sousa, Rogério Hermes e Jorge Bieluczyk.

² Dewey havia escrito *Reconstrução em filosofia* em 1920, logo após a Primeira Guerra Mundial. Nesta obra ele elabora um balanço das tendências do pensamento filosófico com o intuito de apresentar as concepções epistemológicas e educacionais que passaria a adotar. Em 1948, escreveu uma ampla introdução “na firme crença de que os acontecimentos dos anos intermediários criaram uma situação em que a necessidade da reconstrução dos princípios filosóficos é muito mais urgente do que o era quando o livro foi composto” (1959c, p.17)

³ As publicações recentes sobre educação enfatizam a ideia do “aprender a aprender” como sendo uma novidade. Em seu livro *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*, o professor e pesquisador educacional Newton Duarte faz uma crítica a pedagogias das competências mostrando que são devedoras da corrente educacional contemporânea, a qual ele chama de pedagogias do “aprender a aprender”. Philippe Perrenoud é um dos autores criticados por Duarte no sentido de mostrar que aquilo que muitas vezes é apresentado como novidade não passa de uma reformulação de ideias que já foram desenvolvidas em tempos passados.

Referências bibliográficas

- AMARAL, M. N. C. P. (1990) **Dewey: filosofia e experiência democrática**. Perspectiva, São Paulo.
- CUNHA, M. V. da (1994) **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Vozes, Petrópolis.
- DEWEY, J. (1959a) **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3 ed. Companhia Editora Nacional, São Paulo.
- (1959b) **Como pensamos**. Trad. Hayée de Camargo Campos. 3 ed. Companhia Editora Nacional, São Paulo.
- (1959c) **Reconstrução em filosofia**. Trad. António Pinto de Carvalho. 2 ed. Companhia Editora Nacional, São Paulo.
- (1970) **Liberalismo, liberdade e cultura**. Trad. Anísio Teixeira. Companhia Editora Nacional, São Paulo.
- DUARTE, N. (2003) **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Autores Associados, Campinas.
- JAEGER, W. (1989) **Paidéia: a formação do homem grego**. Trad. Arthur M. Pereira. 2 ed. Martins Fontes, São Paulo.

- KILPATRIC, W. (1978) **Educação para uma civilização em mudança**. Trad. Noemi Rydifer. 16 ed. Melhoramentos, São Paulo.
- LAMOUNIER, B. (1985) *“Tocqueville – vida e obra”*. In: TOCQUEVILLE, A. **A democracia na América**. Trad. J. A. G. Albuquerque. Abril Cultural, São Paulo.
- VERNANT, J. P. (1996) **As origens do pensamento grego**. Trad. Ísis Borges B. da Fonseca. 9 ed. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro.

RESEÑAS

RESEÑAS DE LIBROS

Vínculos transgeneracionales, secretos de familia, síndrome de aniversario, transmisión de traumatismos y práctica del Genosociograma

María Marta Pasini*



SCHUTZENBERGER, Anne Ancelin “*Ay, mis ancestros*”. Taurus, Alguafara, Buenos Aires, 2008, 303 pp.

Título del original francés: *Aie, mes aieux*.

Introducción

Anne Ancelin Schutzenberger, Profesora Emérita de la Universidad de Niza, de nacionalidad francesa, nació en 1919. Se especializó en los Estados Unidos en psicología social, dinámica de grupo, psicodrama y trabajó junto a Gregory Bateson y Margaret Mead en el grupo de Palo Alto. Su formación abarca desde el psicoanálisis hasta el psicodrama y la terapia no verbal. Es cofundadora de la Asociación Internacional de Psicoterapia de Grupo y en la actualidad ejerce y es

* Profesora especializada en Educación Inicial. Psicodramatista Pedagógica. Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Profesora Emérita de la Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA. Tandí, Argentina.

E-mail: martaram@fch.unicen.edu.ar / martapasini@hotmail.com

reconocida como una de las más grandes psicodramatistas mundiales. Publicada en Francia por primera vez, la obra ya lleva catorce ediciones en ese país.

Autora entre otras obras de *Ces enfants malades de leur parents; Le psicodrama; Vouloir guerir; Le jeu de rôle; La voluntad de vivir y Salir del duelo*. Discípula directa de Robert Gessain y Francoise Dolto en Francia y de Jacob Levi Moreno en América, alcanza sus mayores desarrollos en una preciosa síntesis de sus pensamientos complementarios; ligados a Freud con su descubrimiento del inconsciente “*esa otra escena*”, lo no dicho, no expresado, ligado a otros; Jung que completa su obra mediante la puesta en evidencia de *sincronías* y de lo que él denomina *inconsciente colectivo*, Moreno quien postula la existencia del *co-consciente* y del *co-inconsciente familiar y grupal*. La teoría de *átomo social* de su maestro enriquece su mirada y completa su filiación profesional.

Sobre la obra

El libro está configurado por 303 páginas. Los once capítulos de la obra muestran los aspectos centrales de las acciones e investigaciones de la autora a través de los temas: *Del inconsciente al genosociograma; Terapia familiar y genograma/genosociograma; Lealtades invisibles; Psicósomático/somatopsíquico; La cripta y el fantasma; El origen y la muerte; Mis investigaciones sobre genosociograma y el síndrome de aniversario; ¿Cómo establecer un genosociograma?; Mi práctica clínica de la terapia transgeneracional; Ejemplos clínicos con genosociogramas simplificados; Conclusiones: el entretejido humano*. A los que se agregan: *Algunas fechas históricas; Notas; Bibliografía; Índice onomástico*, que completan la obra.

Los lazos transgeneracionales, el síndrome de aniversario, los no dichos y sus transformaciones a través de las generaciones, y las posibilidades de intervención terapéutica, son desarrollados integrando los cuerpos de doctrina del psicoanálisis, la terapia sistémica y el psicodrama.

Una cita de San Agustín inicia la obra y la transita en todo su desarrollo: “*Los muertos son seres invisibles, no ausentes*”.

En la década del sesenta, Françoise Dolto, Nicolás Abraham, Nathan Ackerman así como Ivan Boszormenyi-Nagy se plantean en toda su complejidad el asunto de la transmisión transgeneracional de conflictos no resueltos, de secretos, de no dichos, de muertes prematuras y de elecciones profesionales.

Pero es tal vez Moreno el que se puede nombrar con justicia como uno de los padres fundadores del genosociograma.

Jacob L. Moreno, ese desconocido

Poco nombrado en Francia y también en la Argentina, poco estudiado en la formación universitaria de especialistas en psicología, da base a las estructuras terapéuticas ideadas por la autora: el concepto de tele, sentimiento expresado a la distancia entre personas, mezcla de empatía y de verdadera comunicación inconsciente negativa o positiva.

*“Citemos luego la representación imaginada por Moreno de las relaciones significativas de la vida de cada uno, **el átomo social**. Se inscribe en él a las personas que componen el mundo personal del sujeto (...) los que están presentes por el amor o por el odio, estén vivos o muertos (...) El átomo social muestra la imagen de una vida, sus ramificaciones, sus intereses, sus sueños o angustias. Se podría decir que el átomo social es un genosociograma en el aquí y en el ahora. Se complementa con la **red sociométrica** (afectiva) y el **estatuto sociométrico** (el grado de amor de un individuo en su grupo)...”*

Los conceptos reveladores que a través del desarrollo del libro hilvana la autora: períodos de fragilización y repetición, la lealtad invisible familiar, el gran libro de cuentas de la familia o la contabilidad familiar de deudas y méritos, la justicia familiar, el mito o la saga familiar, la injusticia y el resentimiento, la cripta y el fantasma, el secreto inconfesable y el síndrome de aniversario constituyen hitos para la comprensión de las transmisiones familiares y la terapia transgeneracional.

Sobre el genosociograma

La autora describe la herramienta que arroja luz sobre la vida actual entrelazada con la de los ancestros en un contexto más completo y reconstruyendo el pasado hasta dos siglos atrás, con influencia del pensamiento de Henri Collomb.

“El genosociograma permite una representación sociométrica (afectiva) visual del árbol genealógico familiar, con sus características (apellidos, nombres, lugares, fechas, puntos sobresalientes, vínculos) y acontecimientos principales de la vida (nacimientos, casamientos, decesos, enfermedades importantes, accidentes, mudanzas, ocupaciones, jubilación). El genosociograma es una representación del árbol genealógico comentado (genograma), en el que las flechas sociométricas ponen en evidencia los diferentes tipos de relaciones del sujeto con su entorno y los ve entre los diferentes personajes: la copresencia, la cohabitación, la coacción, las diadas, los triángulos, las exclusiones (...) las repeticiones”.

Relato de innumerables casos clínicos y de sus resoluciones, se completan con estudios pormenorizados de acontecimientos históricos repetitivos en el mapa mundial, e indagaciones de los devenires de vida de grandes creadores, artistas plásticos, escritores y políticos destacados.

El síndrome de aniversario que nos impulsa a repetir situaciones agradables o dolorosas en una especie de lealtad invisible con el pasado, a veces en la misma fecha o a la misma edad, o de infinita repetición de lo mismo a través de las generaciones, es el tema preponderante presente en la estructura de toda la obra. La autora señala que somos menos libres de lo que creemos pero si reconocemos las repeticiones y las coincidencias podremos reconquistar nuestra libertad y vivir nuestra propia vida.

En la actualidad, Polonia da un ejemplo revelador confirmatorio sobre los desarrollos alcanzados por la autora en su análisis de las reiteraciones en el marco de la historia de los pueblos. La muerte trágica del Presidente polaco Lech Kaczynski, su mujer y toda su comitiva integrada por numerosos líderes políticos, militares e integrantes del gabinete de gobierno en un vuelo hacia Rusia, a fin de participar en los

actos conmemorativos del 70 aniversario de la masacre de los bosques de Katyn en la segunda guerra mundial (1940), en la que murieron 22.000 ciudadanos polacos que constituían la élite de la dirigencia del país. El piloto del avión en el que viajaban desoyó los reiterados avisos de la torre de control que recomendaba no aterrizar por la presencia de niebla abundante sobre el aeropuerto.

Esta conmovedora y enriquecedora perspectiva de *entrettejido humano* desarrollada por Anne Ancelin Schutzenberger brinda un material necesario para médicos, psicoanalistas, psiquiatras y profesionales de la educación, la historia y la sociología. Y nos muestra la luminosidad de la larga vida de la autora, dedicada a mejorar las condiciones de lo humano.

Discurso y educación

Herramientas para el análisis crítico

Juan Suasnábar* - Mariana Guzmán del Valle** - Silvina Latorre***



PINI, Mónica (comp.) *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico*. UNSAM, Buenos Aires, 2009, 418 pp.

Dos tapas negras, 15 capítulos, 418 páginas, cuatro secciones, dos palabras y un conector: “*Discurso y educación*” componen la obra a la que aquí dedicaremos algunas páginas y que representa, bajo la compilación de la Dra. Mónica Pini, una propuesta, la primera tal vez por su integralidad dedicada a analizar *cuál es la contribución del análisis crítico del discurso al ámbito educativo*, de manera exhaustiva.

* Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas (FCH), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Tandil, Argentina.

E-mail: juansuas@gmail.com

** Alumna avanzada de la carrera del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. FCH, UNCPBA. Tandil, Argentina.

E-mail: marianaguzman7@hotmail.com

*** Alumna avanzada de la carrera del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. FCH, UNCPBA. Tandil, Argentina.

E-mail: silvinaeducacion@yahoo.com.ar

La primera parte consiste en una introducción que está guiada por prestigiosos académicos de América que desarrollan sus temáticas en torno a la cuestión. Específicamente, Mónica Pini, en *“Estudios críticos del discurso y educación. Exploraciones sobre un campo transversal”* da un panorama general acerca de las conceptualizaciones del análisis crítico del discurso, la educación y la educación comparada; entendiendo por discurso, en palabras de Fairclough (2009), *“el proceso total de integración social, del cual el texto es parte”*. La propuesta de la autora gira en torno a la exploración de estrategias discursivas desarrolladas por el orden hegemónico en general, para luego remitirse al campo de lo educativo, cómo éste es colonizado por discursos provenientes del campo económico y las implicancias de ello.

A continuación, Rebecca Rogers presenta su trabajo titulado *“Análisis crítico del discurso en la investigación educativa”*, ampliando el espectro del análisis crítico del discurso para llevarlo al campo de la investigación educativa, con la mirada puesta en un interrogante: cuál es el lugar social del Análisis Crítico del Discurso (ACD) y las distintas tradiciones teóricas e intelectuales del mismo. Un exhaustivo análisis de diversas fuentes (textos, publicaciones, documentos, políticas educativas, tradiciones académicas, formas y contenidos de enseñanza del ACD) le permitirá a la autora situar la categoría de **reflexibilidad** como un eje vertebrador del ACD y proponer direcciones futuras en las que debería avanzarse si de lo que se trata es de ampliar el potencial del ACD para contribuir a la comprensión y transformación de la educación (como, por ejemplo, estudios sobre alfabetización digital y multimediática, o sobre los impactos de la globalización en el terreno discursivo, entre otras).

En tercer lugar se encuentra *“Análisis político del discurso e historia de la educación”*, capítulo en el que Rosa Buenfil Burgos aborda los elementos centrales de una perspectiva particular: **el análisis político del discurso**, cuyas bases se encuentran en los trabajos de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. En el trabajo toma postura respecto de la conceptualización de la palabra discurso, no para definirlo desde lo etimológico, sino optando por una perspectiva ideológica: *“discurso se entiende en este*

sentido como significación inherente a toda la organización social, siendo toda organización social significativa". Concebir desde este aspecto al discurso, deja en evidencia la condición de entenderlo desde las prácticas hegemónicas, siendo la hegemonía una práctica discursiva que constituye identidades sociales. Así, para la autora es casi imposible no denominar a las prácticas educativas como constructoras de sujetos sociales con lo cual el campo del ACD es terreno fértil en esta área.

Respecto del capítulo cuarto, "*La alfabetización crítica como análisis crítico del discurso*", James Paul Gee, de la University Of Wisconsin-Madison, desarrolla un entramado conceptual del análisis del discurso, aportando una perspectiva sobre la **alfabetización crítica**. Para ello, retoma fragmentos y estrofas de entrevistas a docentes del nivel secundario y superior con el fin de leerlos a los ojos del ACD y específicamente desde este concepto que pretenden elucidar.

Como cierre de la introducción, Jorge Gorostiaga de la UNSAM, en "*La cartografía*" propone un abordaje metodológico basado en la **Cartografía Social**, como campo teórico inscripto en el ACD. Desde esta mirada, es posible vislumbrar el entramado de campos teóricos existente sobre los problemas de la política educativa y la práctica. En su trabajo se pregunta qué es la cartografía social, recurriendo a Rolland Paulston (1996), quien indica que "*es el arte y la ciencia de mapear las formas de ver*". Así, este enfoque pone énfasis en la exploración de diversos discursos y las diferencias entre ellos, permitiendo expresar las distintas contemplaciones que coexisten al describir un mismo fenómeno.

La segunda parte, dedicada al análisis del discurso aplicado al contexto de las políticas educativas es encabezada por el trabajo de Eric Haas y George Lakoff, "*Marcos, Metáforas y políticas educativas*", en el cual los autores presentan "un panorama sobre cómo la forma de operar de nuestra mente estructura la manera en la que entendemos la educación y cómo esta concepción afecta la elaboración de políticas educativas". En particular se centran en los marcos mentales y las metáforas que estructuran la lectura de dos actores diferentes (Margaret Spellings, Secretaria de Educación de la administración Bush por un

lado, y la National Education Association –NEA–, el mayor sindicato docente de Estados Unidos, por otro) acerca de una política educativa: la Ley “*No Child Left Behind Act*”, para dar cuenta de cómo los marcos de cada uno de ellos –el marco-producción y el marco-cultivo– tienen implicancias pedagógicas y políticas diferentes.

En la misma sección, Sandra Taylor, bajo el título “*La investigación de políticas y cambios educativos en los ‘nuevos tiempos’- El uso del análisis crítico del discurso*”, utiliza como ejemplo los análisis de Fairclough “sobre la reforma educacional en Queensland para mostrar el modo en que es posible utilizar el ACD para analizar los procesos de elaboración e implementación de políticas y cambios sociales en los ‘nuevos tiempos’” (capitalismo tardío o modernidad tardía, en especial por el lugar que el conocimiento y con él el lenguaje pasan a ocupar) entendiendo que la potencialidad del ACD radica en la puesta en relación del lenguaje y los significados junto con procesos sociales más generales.

“*Disciplinando directivos. Discurso, legitimación y educación neoliberal*” se titula el artículo de Gary Anderson que ocupa el tercer lugar de la segunda sección. Allí el autor busca comprender “cómo son ‘disciplinados’ los directivos educacionales a través de un contexto discursivo que promueve, de manera creciente, la ideología neoliberal como sentido común”. Para ello se apoya en el análisis del discurso como herramienta para analizar los estándares nacionales y los exámenes de certificación en Estados Unidos, lo cual le permite articular las dimensiones macro y micropolítica para comprender cómo los contextos discursivos ingresan en las situaciones cotidianas de las escuelas y el rol de mediadores que les cabe a los directivos al respecto.

Como cierre de esta parte, Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira “*Modernidad y posmodernidad en discursos sobre la lectura en el ámbito educativo (2001-2006)*” introducen la vertiente **Glopólica** para analizar “las representaciones sobre la lectura sostenidas tanto por los discursos que hacia fines de los años noventa y principio de nuestro siglo señalan la ‘crisis de la lectura’ como las representaciones que encierran” los programas que se diseñan en respuesta a la misma. Esta perspectiva pone en relación las prácticas del lenguaje con las estructuras sociales más

amplias, entendiendo que toda práctica lingüística reviste la forma de lo político.

La tercera parte agrupa tres investigaciones que abordan los contextos curriculares-institucionales a partir del análisis del discurso desde una perspectiva crítica. En primer lugar, Peter Ninnes en *“Creando el sujeto éticamente incompleto. Gobernabilidad y contenidos científicos en British Columbia”*, explora los modos en que los currículos de ciencias se han vuelto parte de la tecnología de gobierno usada por los Estados para lograr desarrollar tipos específicos de ciudadanos. Lleva a cabo un análisis postestructuralista del discurso de la conceptualización del estudiante de ciencias en los dos currículos más recientes para la secundaria en la British Columbia y en otros documentos relacionados, rastreando los supuestos detrás de los diferentes discursos. Así interpreta los programas en términos del modo en que representan al estudiante como éticamente incompleto y con una necesidad de remediar esta situación a través de la enseñanza de la ciencia para convertirse en el tipo de ciudadano promovido por el Estado. Además el autor explora una gama de eventos y documentos educativos que conceptualizan la ciudadanía y sus relaciones con la educación científica realizados durante los años de producción de estos programas para comprender las condiciones discursivas desde las cuales fue posible imaginar este “estudiante éticamente incompleto”. Lo novedoso de esta investigación se encuentra en que el análisis se centra en los discursos curriculares y en la construcción de subjetividades, más que en el contenido de los programas en sí mismos. Por otra parte, demuestra la complejidad de un concepto tomado como dado en educación como el de “ciudadanía” y abre el debate acerca del rol de la ciencia en la formación de las subjetividades particulares.

A continuación, Mariana Landau en *“Espacialidad y temporalidad en las historias de las escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires. La construcción del punto de vista”* se propone indagar sobre las formas en que el enunciadador dispone del escenario del relato, para lo cual selecciona uno de los textos que corresponde a la introducción del sitio Web del Instituto F. Bernasconi. La autora analiza cómo se construyen discursos

sivamente las categorías de tiempo y espacio en el relato del sitio Web, donde el enunciador sitúa las coordenadas espaciales a través de determinados planos para que el edificio se constituya en un espacio de significación en donde lo espacial tiene un sentido simbólico y actúa como elemento constitutivo de la identidad institucional que la configura en tanto escuela-establecimiento. La construcción de la temporalidad –a través de la utilización de verbos en presente y pretérito compuesto– implica que los hechos del pasado adquieran una permanente actualidad.

Por último, Ana Isabel Iglesias en *“Producción de cuentos fantásticos y comprensión del mundo atómico”* intenta contribuir a la superación de las dificultades comunes que tienen muchos profesores al momento de enseñar temas complejos como es el caso de las Teorías sobre la estructura de la materia, realizando un estudio exploratorio y descriptivo basado en un experimento didáctico que relacionó la comprensión escolar de la ciencia y el uso del lenguaje metafórico durante la enseñanza inicial de la Teoría Cuántica (TC). Así describe y analiza los cuentos fantásticos producidos por un grupo de estudiantes de 16 y 17 años, durante la introducción de la TC en un curso de físico-química de un colegio secundario de la ciudad de Buenos Aires. La interpretación de los cuentos permite ver que si bien presentan diferentes estéticas narrativas y niveles de ficción, se encuentran patrones comunes o formaciones semióticas que dan cuenta de las creencias, prejuicios y sentimientos que estos alumnos tienen respecto de la ciencia y de los científicos, a partir de los cuales sería posible trabajar para abordar temas de tal complejidad.

La **cuarta parte** del libro se dedica al ACD y su vinculación con la Educación Superior. Así Norman Fairclough y Ruth Wodak por la University Of Lancaster se introducen en el estudio de la estrategia llevada adelante por la Unión Europea para la educación superior, que ha de conocerse como la Declaración de Bolonia o *“Proceso de Bolonia”*. El objetivo principal de dicha propuesta es la construcción de tres identidades: Área Europea de Educación Superior, Área Europea de Aprendizaje Continuo y Área Europea de Investigación, a fin de lograr

la unificación de sistemas educativos europeos, un sistema común de créditos y reconocimiento internacional de las equivalencias entre las calificaciones. Esto permitiría conformar una *economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo*.

En el siguiente capítulo, Eric Haas y Gustavo Fischman por Arizona State University intentan comprender a la mediatización de la política de educación superior, interactuando con el material empírico y conceptual. De este modo, proponen una revisión e identificación de los marcos discursivos y tendencias político-pedagógicas en los diarios de mayor circulación e influencia de Estados Unidos (*New York Times*, *Los Ángeles Times*, *Washington Post*) durante los años 1980-2005.

Como cierre de este trabajo cooperativo, los docentes Luis Porta y Zelmira Álvarez por la Universidad Nacional de Mar del Plata, enmarcados en un proyecto más general, tienen como objeto abordar las relaciones entre discurso áulico, narrativa y buena enseñanza. Para ello realizan una indagación en las experiencias de buena enseñanza en los alumnos del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, respecto de sus docentes. La investigación de corte interpretativo se basa en la narrativa como forma emotiva de contar las experiencias en su dimensión más compleja.

Exhaustiva, abarcativa, multidimensional, compleja, completa y abierta: así podemos definir, entonces, las características salientes de la obra que se ha reseñado y que invita a formularse cientos de interrogantes acerca de los límites y posibilidades del Análisis Crítico del Discurso en el ámbito educativo: sobre el tipo de lectura de la realidad educativa nos permite este marco teórico, sobre sus implicancias metodológicas, etc. *Una invitación que se vislumbra auspiciosa*.

El mundo del trabajo y los caminos de la vida

María Matilde Balduzzi*



GRASSI, Estela y DANANI, Claudia (organizadoras) *El mundo del trabajo y los caminos de la vida. Trabajar para vivir; vivir para trabajar*. Espacio Editorial, Buenos Aires, 2009, 376 pp.

Esta obra, de carácter colectivo, tiene su origen en el proceso de investigación llevado a cabo por un equipo interdisciplinario de docentes e investigadoras de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Buenos Aires, cuyo propósito fue explorar cómo se trabaja actualmente en la Argentina, particularmente en la ciudad de Buenos Aires y el Conurbano. En el libro se describen trayectorias laborales, experiencias y vivencias de los sujetos, tanto en el trabajo como en situaciones de desempleo, y se analizan representaciones y prácticas, desde una posición explícita según la cual los sentimientos expresados por los actores no son analizados como manifestaciones de su psiquismo sino como producto de una configuración político-cultural que les da sentido.

* Docente e investigadora del Departamento de Psicología y del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.
E-mail: mabal@fch.unicen.edu.ar

Las autoras partieron de una convicción respecto a la insuficiencia de las categorías estadísticas para registrar procesos de cambio significativos desde el punto de vista socio político y cultural, razón por la cual optaron por una metodología de carácter cualitativo considerada adecuada para “explorar cómo se trabaja en nuestro tiempo, cómo se relacionan las personas con el trabajo y el lugar que éste ocupa en sus vidas” (p. 28).

El relevamiento de información se realizó durante el año 2005, a través de entrevistas en profundidad a trabajadores de distintas condiciones y categorías, tanto del ámbito privado como público, en situaciones laborales muy diferentes: desde empleados con cargos de alto nivel en empresas multinacionales hasta personas cuyos ingresos proceden de programas estatales de asistencia al desempleo.

El libro está organizado en siete capítulos, a cargo de las integrantes del equipo de investigación. Las condiciones laborales constituyen el eje organizador del libro y el objeto de estudio que da unidad a la obra; no obstante, cada capítulo puede leerse independientemente, gracias a las precisiones teóricas y metodológicas realizadas en cada uno y a las aclaraciones respecto al problema abordado.

El primer capítulo, a cargo de Estela Grassi y Claudia Danani, se titula: “*¿Qué hay de normal en el empleo normal? Condiciones de trabajo y proyectos de vida después de los años 90*”. Se analiza aquí, el discurso de un grupo heterogéneo de personas que desarrollan o han desarrollado sus actividades laborales en el marco del llamado “trabajo normal y protegido”, es decir, el trabajo por tiempo indeterminado, según jornadas regulares, con vacaciones y licencias pagas, aguinaldo y derechos de seguridad social. Los entrevistados trabajan en empresas que son expresión del “nuevo capitalismo” y de las formas actuales de gestión y organización del trabajo. Los casos considerados varían desde situaciones que se describen como “carreras exitosas” hasta experiencias contrastantes que se inscriben en tareas propias de los sistemas actuales de comunicaciones.

El segundo capítulo, cuya autoría corresponde a Florencia Luci, lleva por título: “*Nuevas formas de trabajo en las grandes empresas: indivi-*

dualización y estrategias de carrera entre asalariados de altos puestos". En este capítulo se realiza una descripción de las nuevas formas de gestión y ejecución del trabajo en la fase de internacionalización de la economía, iniciada en los años '60 y consolidada en los '90 con la conformación de oligopolios mundiales concentrados y la legitimación de mecanismos de inversión extranjera directa. El análisis se centra en una entrevista realizada a un joven profesional que ocupa un cargo gerencial en una empresa multinacional, empresa que ha adoptado las nuevas prácticas de gestión y organización del trabajo, definidas como "ideología managerial". Se trata, según lo entiende la autora, de modalidades de gestión que afectan no sólo los aspectos organizacionales sino también el sistema normativo-valorativo, redefiniendo los modos de entablar relaciones sociales en el ámbito laboral. Se describen estas nuevas modalidades basadas en la desestimación de las jerarquías, la organización del trabajo por proyectos y objetivos, la conexión permanente a través de las nuevas tecnologías, el trabajo participativo y la autonomía. Se analiza, asimismo, la instauración de nuevos mecanismos de control que aseguran el compromiso y la implicación personal del empleado sin recurrir a la coerción. El caso estudiado ilustra estas nuevas prácticas en las que el sujeto es situado como único autor y responsable de la gestión de su carrera, así como sus implicancias subjetivas e intersubjetivas.

El tercer capítulo está a cargo de Claudia Cabrera y se titula "*Empleo y seguridad: la experiencia de trabajar en negro*". Se analizan aquí situaciones de empleo no registrado en el sistema de protección social formal, procurando dar cuenta, desde una perspectiva sociológica, de la compleja situación de vida de estos trabajadores. Se consideran seis casos de trabajadores para quienes el trabajo "en negro" ha dejado de ser una situación transitoria para instalarse como un estado permanente. Se describe en cada caso la situación familiar y la experiencia de vida y de trabajo de los sujetos, y se analiza el modo en que se ubican a sí mismos y a su ocupación en el mundo laboral. El capítulo finaliza con un análisis de los puntos en común de los seis casos considerados, particularmente en términos de percepciones, aspiraciones, expectativas y representaciones.

El cuarto capítulo, cuya autoría corresponde a Paula Lucía Aguilar, se titula *“Inseguridad e imprevisibilidad: cuando no se puede parar de trabajar”*. Se abordan en este capítulo las formas de inserción laboral en las que no aparecen claramente delimitados el “mundo del trabajo” y el “mundo de la vida”. Se analizan los relatos de tres trabajadores independientes informales, de sectores medios bajos, para quienes “el tiempo de trabajo ocupa toda la vida” (p. 186). El capítulo se organiza en tres secciones: en la primera se describen los casos seleccionados, su situación laboral y sus vivencias; en la segunda, se hacen consideraciones teóricas y metodológicas en torno a la construcción de categorías y a los criterios de clasificación y registro estadístico; en la tercera sección se analiza el modo en que la inseguridad sobre la subsistencia propia y del grupo familiar afecta la vida cotidiana de los sujetos, definiendo dos imposibilidades: la de parar de trabajar y la de trazar un límite entre el tiempo de trabajo y la vida cotidiana.

El quinto capítulo, cuya autora es Claudia Giménez, se titula *“La reconfiguración del espacio laboral en el Estado. Crónica de una precariedad anunciada”*. Aquí, la autora analiza el concepto de “precariedad laboral”, asociado habitualmente al ámbito privado, proponiendo describir y analizar las relaciones laborales precarias en el ámbito público estatal. Se consideran dos fuentes de información: el marco legal que permitió introducir y sostener pautas de flexibilidad en este espacio laboral y entrevistas realizadas a trabajadores estatales. En el análisis de la legislación –que incluye leyes y decretos– se consideran tres períodos: la dictadura militar, la etapa de transición democrática que corresponde al gobierno de Raúl Alfonsín, y el período que abarca los gobiernos de Carlos Menem y Fernando De la Rúa. Se analizan, asimismo, los argumentos y justificaciones que sostuvieron el cuerpo ideológico de la “Nueva Gestión Pública”. Se explica el modo en que este marco normativo-valorativo habilitó nuevas formas de contratación que derivaron en la coexistencia de dos grupos de trabajadores estatales: los comprendidos en la “planta permanente”, con relación contractual por tiempo indeterminado, y los incorporados mediante contratos a término en condición de “trabajadores autónomos”. La autora reflexiona, al

final de este capítulo, sobre los efectos en la subjetividad y en la construcción de vínculos laborales, de la situación de inestabilidad e incertidumbre generada.

El capítulo sexto tiene como autora a Malena Hopp y se titula “*Planes sociales, contraprestación y huidas de la asistencia*”. Se analizan en este capítulo algunos efectos, fundamentalmente sobre las prácticas y la construcción de significaciones, promovidos por el “Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados” implementado en el país a partir del año 2002. A través de las entrevistas efectuadas a siete “beneficiarios” del Plan se procura comprender la perspectiva de los actores, las significaciones que intentan construir oponiéndose a las representaciones sociales hegemónicas, y las estrategias que despliegan, considerando su posición en el espacio social y los condicionamientos a los que están sujetos. Las representaciones construidas por los entrevistados expresan la tensión entre la alternativa de apropiarse de una identidad social atribuida y los esfuerzos por diferenciarse de ella. Se describen asimismo, los conflictos suscitados en las instituciones entre las distintas categorías de trabajadores: “beneficiarios” de planes sociales que realizan trabajos de contraprestación, trabajadores contratados y empleados de planta. Hacia el final del capítulo, la autora analiza la redefinición del trabajo implícita en esta política de subsidios.

El capítulo séptimo, a cargo de Maitena Fidalgo, se titula “*Riesgos y contingencias de la vida: estrategias e institucionalidad confusa*”. Aquí, a partir del reconocimiento del carácter de construcción socio-histórica de la idea de “riesgo” y de “protección”, la autora describe las formas mediante las cuales los sujetos enfrentan riesgos y contingencias de la vida, centrando el análisis en la incidencia de las transformaciones operadas en el campo de la protección social en las últimas décadas. En este capítulo se realizan diferenciaciones semánticas entre conceptos como “protección social”, “seguridad social” y “seguros sociales”, así como un análisis del origen y desarrollo de los sistemas de seguridad –concepto que incluye al sistema previsional y al sistema de obras sociales– con especial referencia a las reformas de la década de 1990.

El libro concluye con reflexiones a cargo de las coordinadoras en donde se enfatiza la posición teórica y epistemológica del equipo, particularmente referida a la necesidad de situar la relación trabajo-vida en un momento histórico y en relación a clases y grupos sociales específicos, así como al propósito de mostrar la unidad en que –a través de múltiples formas– se manifiesta la estructura social. Las autoras reflexionan, asimismo, sobre la “vieja normalidad” –aquella moldeada por la “ética del progreso” y asociada a las expectativas de una existencia mejor, a la estabilidad de los ingresos y a la posibilidad de proyectar el futuro propio y de los hijos– y las transformaciones operadas en esa “normalidad histórica” por los procesos político-culturales generados por el neoliberalismo.

En síntesis, puede afirmarse que esta obra colectiva representa un valioso aporte al conocimiento en este campo de investigación, de suma utilidad para los investigadores interesados en el estudio del mundo del trabajo desde su dimensión subjetiva y cultural. Las interpretaciones que los sujetos realizan de su situación, las categorías con que construyen la “realidad”, el relato de sus experiencias de vida, sus expectativas y frustraciones, leídos desde el contexto socio-histórico y desde las condiciones en que se articulan, se ha constituido en una opción teórico-metodológica de importancia creciente en la investigación en Ciencias Sociales. En este sentido, en el libro aquí reseñado, la transcripción de fragmentos del discurso de los sujetos entrevistados resulta sumamente esclarecedora, así como las puntualizaciones que realizan las autoras. Son muy útiles, asimismo, para quienes investigan en ésta u otra temática del campo de las Ciencias Sociales, las reflexiones acerca de los obstáculos metodológicos que las investigadoras debieron enfrentar, particularmente el esfuerzo por sustraerse a la influencia de ciertos supuestos arraigados en este campo, como el que conduce a tomar los testimonios de los entrevistados como “datos” sobre la realidad, y el supuesto de la “falsa conciencia”.

Finalmente, cabe agregar que la rigurosidad metodológica a que se sujetó la investigación no fue un obstáculo para una construcción discursiva que hace de este libro una obra de lectura amena y agradable.

Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias

María Alejandra Ballester *

Rosana Egle Corrado**

María Daniela Eizaguirre**



ANIJOVICH, Rebeca; CAPPELLETTI, Graciela; MORA, Silvia; SABELLI, María José
Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Paidós, Buenos Aires, 2009, 184 pp.

En la revisión de los modelos de formación docente, en la calidad de los procesos formativos y en la participación activa de los sujetos en formación parecen estar las claves para la solución de los problemas educativos actuales. Los debates vigentes de esta nueva área de especialidad en el campo de la didáctica se centran en la coherencia entre los fundamentos y las estrategias con que se organizan los aprendizajes de los docentes y las prácticas que promueven en sus aulas (Torres, 1999; Lerner, 2009). Alicia Camillioni en el *Prólogo* del libro que se reseña plantea la insuficiencia de los modelos tradicionales de formación

* Docente del Departamento de Educación e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
E-mail: ballesterale@hotmail.com

** Docentes de los Departamentos de Psicología y de Educación e investigadoras del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

E-mail: rocorr@fch.unicen.edu.ar
E-mail: danielaeizaguirre@gmail.com

docente y explícita que en la actualidad, en particular, entre las teorías que han adquirido mayor influencia en la generación y definición de las “nuevas” modalidades que se adoptan en la formación docente, se encuentran las que se asocian a los principios que sustentan las concepciones de la educación experiencial y del aprendizaje colaborativo. A su vez, estas nuevas modalidades de formación se encuadran en un enfoque clínico, centrado en el pensamiento y la afectividad del estudiante docente o del futuro docente y están orientadas a suscitar el logro de una autonomía creciente en la adopción de decisiones de acción pedagógica y a proponer, con ese fin, experiencias de aprendizaje basadas sobre la reflexión del estudiante y sobre su interacción con profesores, tutores y otros estudiantes. En estas líneas de formación se entiende que la vinculación entre la teoría y la práctica; entre el tiempo de formación y el trabajo; entre el individuo, la institución y los contextos, son las claves para la construcción del conocimiento profesional docente.

La estructura de la obra de Rebeca Anijovich, Graciela Cappelletti, Silvia Mora y María José Sabelli comprende una introducción y ocho capítulos. En los dos primeros “a partir de una reflexión general sobre la importancia y la problemática de la formación docente, las autoras hacen una elección y se centran en los aspectos de la formación que se asientan sobre el trabajo con la reflexión de los docentes y la interacción con los otros” (p. 19). Además, marcan la importancia de la enseñanza de la observación como un eje transversal. En los seis capítulos restantes dan a conocer los dispositivos de formación diseñados por el equipo de pedagogas, mostrando distintos tipos de registros que dan cuenta del uso de estos dispositivos en sus clases de formación, así como de sus limitaciones y recaudos en todos los casos.

En la *Introducción* se explicita que esta publicación surge de las experiencias de trabajo en la formación de profesionales que eligen la docencia como otra profesión. Asimismo se explica que este tipo particular de formación “supone establecer un diálogo entre dos lógicas diferentes: la de los campos disciplinares de las diferentes profesiones y la del campo de la enseñanza” (p. 21). En los espacios de formación,

a través de los diferentes dispositivos, se trataría de reflexionar sobre ese conocimiento que tienen los profesionales para revisarlo, discutirlo, explicitarlo. Las autoras también señalan cómo esta perspectiva de abordaje de la práctica profesional cobra un matiz interesante en la formación inicial de los docentes ya que “constituye un desafío diseñar propuestas que incorporen la formación en la práctica y que brinden la posibilidad de potenciar la capacidad de los estudiantes (futuros profesionales docentes) para la reflexión en y sobre la acción” (p. 23).

En el capítulo uno “*Experiencias de formación en la docencia*” se explicitan los conceptos de “trayecto de formación” y “dispositivo”, así como algunos problemas y dilemas en la formación docente de profesionales. Entender la formación como trayecto es reconocerlo “(...) como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora, y en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas de impacto, como la biografía escolar (...), la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la capacitación docente continua”(p. 28). Para enfocar los problemas y dilemas de la formación docente de profesionales de distintos campos, proponen diseñar experiencias de formación a través de “dispositivos” que son instrumentos cuyo propósito es “generar situaciones experimentales para que los sujetos que participen en él [ellos] se modifiquen a través de la interacción con ellos mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción” (p.37). La selección de los dispositivos que se desarrollan en los capítulos siguientes tienen como eje la reflexión y se clasifican en: “dispositivos narrativos” (autobiografías y diarios de formación) y “dispositivos basados en interacciones” (microclases, talleres de integración, grupos de reflexión y tutorías). Asimismo, entienden a la observación como una estrategia de formación transversal que estará presente en todos los dispositivos mencionados.

En el capítulo dos “*El sentido de la reflexión en la formación docente*” se intenta precisar el significado del término “reflexión”, advirtiendo que éste ha sido usado muchas veces, para definir cuestiones

diversas. De este modo, a partir del núcleo de significación que las autoras encuentran en múltiples definiciones citadas, nos proponen repensar el sentido de la reflexión en la formación docente, y en particular, como un eje estructurante de las “nuevas” modalidades de enseñanza. En términos generales, en el campo de la formación docente se podría hablar de reflexión como una acción, un hacer que implica un decir de un individuo a otro, o a sí mismo. Tal como se plantea “(...) en este decir/hacer quien dice se compromete a explorar sus experiencias para obtener nuevas comprensiones y apreciaciones” (p.42). Luego de instalar el concepto de reflexión y el sentido de la misma, se consideran algunos aspectos vinculados a los tiempos, los espacios, las condiciones y los procesos reflexivos en la formación y desarrollo de los docentes. Analizan, también, diversos modelos teóricos para comprender el aprendizaje reflexivo y algunos problemas asociados con la reflexión. Sobre la base de las teorías expuestas proponen algunas categorías referidas a los *niveles de reflexión* y sus *contenidos*, con la intención de analizar las reflexiones narradas por los estudiantes en formación, a través del uso de los diferentes dispositivos enunciados en el capítulo uno. En resumen, las autoras afirman que la reflexión sobre la práctica no se realiza de manera espontánea. Por el contrario, adhieren a un modo de reflexión, como una práctica habitual y sistemática (antes, durante y después de las prácticas), que requiere otorgar tiempos, pausas y oportunidades para que la reflexión ocurra.

El capítulo tres “*La observación: educar la mirada para significar la complejidad*” se inicia con un recorrido sintético sobre los distintos sentidos que ha tenido la observación en la formación docente durante el siglo XX. También se hace referencia a la etimología del término y al sentido que ha tenido la observación en las instituciones educativas. En un apartado posterior del capítulo se distinguen tres momentos fundamentales en la observación: el de preparación, el de la observación propiamente dicha y el momento de análisis, posterior a la observación. Seguidamente se describe en qué consiste cada uno de los momentos y qué tareas incluye. Luego se realiza una presentación sobre los tipos de

instrumentos que pueden usarse para registrar observaciones, según se centren en el desarrollo de las acciones o en la presencia o ausencia de atributos, dando lugar a dos tipos de registros: los categoriales (listas de cotejo o corroboración y las escalas de estimación) y los narrativos (notas de campo, diarios y registros de incidentes críticos). En la sección siguiente se plantea la necesidad de hacer conscientes los prejuicios, las ideas previas, las representaciones, las intenciones, los sentidos de quienes observan en todos los procesos que se lleven a cabo, culminando con la importancia de la reflexión sobre la observación, estrategia de enseñanza transversal a los distintos dispositivos de formación que se desarrollan en los otros capítulos.

El capítulo cuatro denominado “*Autobiografía escolar: reconocer la propia historia de vida*” se inicia con el origen histórico de la autobiografía y prosigue con la forma en que este dispositivo de formación se convierte en objeto de estudio para las ciencias sociales y humanas, ya que “a partir de allí comenzaron a considerarse como estrategias narrativas potentes para ser utilizadas en procesos de formación” (p. 84). A continuación, se explicita el objetivo de la escritura de las autobiografías y se proporcionan algunas pistas para iniciar los relatos autobiográficos. También se enfatiza la importancia de llevar a cabo algunas actividades de sensibilización y preparatorias en estas primeras producciones autobiográficas. En este apartado se presentan consignas y actividades posibles de ser utilizadas para propiciar la escritura autobiográfica. Ellos son: un material disparador de ciertas evocaciones que resulta muy interesante para iniciar el despliegue de sensaciones, imágenes, recuerdos significativos de la vida escolar; una posible secuencia y ciertas sugerencias para la producción de la autobiografía, así como una serie de ejes temáticos que pueden enriquecer el relato lineal o cronológico que se produce con mayor frecuencia. La riqueza de la última parte radica en los interrogantes que despliegan las autoras, preguntas que pueden ser tomadas como alertas “para saber qué aspectos es necesario tener en cuenta para el encuadre pedagógico de este dispositivo” (p. 98). Para cerrar el capítulo resta mencionar que la producción de autobiografías es visualizada por el equipo de pedago-

gas como “una herramienta potente y profunda que enriquece no sólo a quienes la producen, sino también a los formadores que las emplean en sus clases” (p. 99).

En el comienzo del capítulo cinco titulado “*Diarios de formación: el diálogo entre la subjetividad y la práctica*” se presentan los antecedentes del dispositivo, mostrando su uso en la formación de practicantes de una diversidad de campos disciplinares tales como la enfermería, la gestión y el cambio organizacional, la docencia universitaria, la formación de formadores, entre otros. Seguidamente, se presentan cuatro fragmentos de diarios de futuros docentes con el objetivo de ilustrar cómo, a pesar de los diferentes estilos que pueden identificarse en esas producciones y de los aspectos en que cada uno ha focalizado, todas las producciones permiten reflexionar y profundizar sobre diferentes aspectos en la organización, planificación y evaluación de la enseñanza. Además enfatizan que la continuidad sería el criterio para producir “materia prima” para la reflexión. Por otra parte, sugieren que los docentes recomienden a sus alumnos que produzcan algún texto de cada clase y mencionan un listado de posibilidades para el contenido de esos primeros textos. Insisten en la importancia de la lectura de fragmentos de los diarios para completar el efecto formativo del dispositivo, aclarando que, como se trata de un documento personal, cada autor elegirá los pasajes que quiere leer en voz alta para analizar con sus colegas o compañeros. Finalizan el capítulo con las limitaciones u obstáculos que identifican en el uso de este dispositivo, proponiendo algunas preguntas que pueden orientar la escritura del diario hacia una “función beneficiosa” (p. 116) y que “el desafío está en lograr que este dispositivo lleve a quienes lo utilicen a los niveles que Hatton y Smith denominan reflexión dialogada y reflexión crítica” (p.117).

En el capítulo seis “*Microclases: Prácticas simuladas de enseñanza*” explican que este dispositivo interactivo tiene su origen histórico en el año 1963 en una estrategia conocida como microenseñanza, ligada “a una visión positivista de la formación docente, que enfatizaba el desarrollo de habilidades propias de una concepción técnica de la enseñanza” (p. 21). En este capítulo se recupera y se resignifica ese dispositivo

en consonancia con el paradigma de formación de docentes reflexivos. La microclase permite prestar “especial atención a las decisiones que los profesores toman en el proceso de diseño, coordinación y evaluación de sus propias prácticas de enseñanza” (p.123). Partiendo de los tres momentos que propone Jackson ([1968] 1993) para la organización de la enseñanza se trabaja del siguiente modo:

- Enseñanza preactiva: en clase los estudiantes trabajan sobre los modos, los criterios, la planificación, entre otros aspectos, sobre los que llevarán adelante su propuesta poniendo en relación los conceptos teóricos con los aspectos de la práctica.

- Enseñanza interactiva: el estudiante desarrolla su propuesta frente a compañeros y profesores. Estos “funcionan como observadores, registran lo que sucede a través de diferentes instrumentos de observación” (p.124).

- Enseñanza postactiva: se produce un intercambio entre todos los participantes a partir de la reconstrucción y análisis de la experiencia.

Las autoras proponen protocolos de observación y de análisis a modo de instrumentos para la reconstrucción de la clase y, por último, desarrollan tanto las potencialidades de la microclase como algunas de sus limitaciones. De este apartado nos interesa destacar que, si bien se trata de una situación ficticia, este dispositivo potencia el aprendizaje de todos los participantes y tiende a desarrollar la capacidad para la reflexión en la acción.

En el capítulo siete “*Talleres de integración de los trayectos de formación*” se desarrollan en detalle los fundamentos, características, limitaciones y contribuciones de estos talleres en relación con la concepción e implementación de una formación docente que pretende superar los modelos clásicos que separan teoría y práctica. Se reconoce el origen de los talleres como un dispositivo de la enseñanza formal en algunas corrientes de la denominada Escuela Nueva. Este dispositivo tiene el propósito de articular los conocimientos que brindan cada uno de los espacios curriculares de los profesorados. En este sentido, las autoras consideran que los talleres de integración serán entendidos como instancias de trabajo y tiempo compartido entre diversas asignaturas;

como un espacio que transversaliza temáticas y/o problemáticas propias de la formación docente, cuyo abordaje supera los límites de las asignaturas. “(...) La característica fundamental es el intercambio de experiencias, el diálogo, la crítica, la discusión y la reflexión. Para ello, es necesario que el número de participantes sea reducido y la comunicación fluida y efectiva” (De Miguel Díaz, 2006, citado en Anijovich y otras, 2009, p.137). Los talleres pueden organizarse a partir de diferentes recursos; se describen diversos diseños de talleres, advirtiendo que éstos precisan tener en claro el sentido de su utilización y sus características fundamentales. Luego señalan una serie de riesgos a tener en cuenta a la hora de desarrollar un taller.

En el capítulo ocho “*Grupos de reflexión y tutorías: Espacios para interrogar la práctica inicial*” se presentan dos dispositivos valiosos para la formación inicial. En ambos casos se toma como “materia prima” las prácticas de enseñanza, se propone mostrar la interacción teoría-práctica y la posición profesional asumida tanto en el momento de la planificación como en el desarrollo de las clases. Resulta oportuno comentar que el grupo de reflexión es un espacio de encuentro semanal en el que el coordinador-docente trabaja a partir de los emergentes que los participantes traen a la reunión. Por su parte, las tutorías son espacios de consulta, retroalimentación y de evaluación individual entre el docente y el practicante. Es un espacio de aprendizaje privilegiado para la co-construcción y resignificación de sentidos, procesos y prácticas (p.153). Dichos dispositivos son significativos porque permiten profundizar en los aspectos personales que se expresen y juegan en las prácticas docentes. El propósito de instalar los grupos de reflexión y tutorías individuales durante las prácticas es ofrecer espacios para la exploración e indagación sobre las propias acciones de enseñanza, y promover la reflexión y producción crítica en el intercambio dialógico, en un clima de confianza, apertura y respeto hacia uno mismo y los otros. En el desarrollo del capítulo avanzan en algunos desafíos vinculados a la heterogeneidad de los grupos, la construcción de la identidad profesional, el aprendizaje de distintos roles, entre otros. Luego explicitan diversos momentos del proceso grupal, poniendo especial cuidado en

la evaluación y la retroalimentación; se presentan una serie de condiciones y dimensiones al momento de valorar la presentación del practicante. Finalmente, admiten que las limitaciones de estos dispositivos se encuentran en el posicionamiento del rol de facilitadores de quienes lo coordinan. Asimismo, consideran que una actitud investigadora del docente, ayuda a compartir y comunicar sus trabajos con el fin de desarrollar conceptos y lenguaje teórico.

Esta publicación constituye un valioso aporte para quienes piensan que es prioritario repensar la formación docente. Consideramos que en la diversidad de experiencias formativas y en la reflexión crítica sobre las mismas radica la posibilidad de contribuir a la didáctica de la formación docente. En síntesis, creemos que es una obra destinada a los que se preguntan “genuina y profundamente qué significa enseñar a enseñar” (p. 24).

Bibliografía

- LERNER, D.; STELLA, P.; TORRES, M. (2009). **Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos.** Paidós, Buenos Aires.
- TORRES, R. M. (1999) “*Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?*”. En **Revista Novedades Educativas Nº 99.** Buenos Aires.

RESEÑAS DE JORNADAS

VI Encuentro Internacional de Investigadores de la Red “Educación, Cultura y Política en America Latina”

*María Alejandra Corbalán**

Con su historia de más de una década, se concretó en la ciudad de Puebla (México) un nuevo encuentro de esta Red, que reúne a investigadores de cuatro países latinoamericanos: México, Colombia, Brasil y Argentina.

En esta oportunidad, como en los anteriores encuentros, se discutieron los trabajos presentados por los diferentes asistentes, persistiendo la intención por encontrar –a partir de cada exposición– los nexos de una problemática regional y de la latinidad que nos identifica a partir de los tres ejes que le dan su nombre: educación, cultura y política.

Mas allá de las particularidades y especificidades que expresó cada trabajo se insiste en esta búsqueda que va dando sus frutos, en la medida que pudo advertirse una similar preocupación por los procesos que opacan, dificultan así como potencian y enriquecen los procesos culturales, la libertad, la autonomía, durante esta etapa de finales del siglo XX y principios del XXI.

La exposición y discusión de los trabajos se organizaron en cuatro mesas:

1. La transmisión de la cultura y los procesos de sociabilización.
2. Juventud e infancia. Memoria y educación.
3. Campo y saberes académicos en la educación. Las tramas de la sociedad global.
4. Políticas contemporáneas y acciones sociales.

* Socióloga y Doctora en Educación. Investigadora del NEES.
E-mail: acorba@fibertel.com.ar

Durante el encuentro –como es habitual dentro de esta Red– se presentó el libro producto del anterior encuentro, titulado: “*Américas y culturas*” coordinado por Agueda Bittencourt y Alejandra Corbalán y producido por la Editorial Biblos en Argentina.

En esta oportunidad, la Lic. Inés Castro López, Coordinadora General de este evento será también quien tendrá a su cargo la publicación fruto del mismo, y será editado por la UNAM.

Se fijó como fecha y lugar del próximo encuentro general los días previos o posteriores a la Semana Santa de 2012 en Argentina.

**Encuentro del XV Aniversario de la Revista
ESPACIOS EN BLANCO
Educación, investigación y difusión
10 y 11 de diciembre de 2009
FCH/UNCPBA – Tandil***

En este largo pero fructífero camino hacia la construcción y difusión del conocimiento, la Revista de Educación *Espacios en Blanco* cumplió quince años ininterrumpidos de labor desde su propósito fundacional de generar y consolidar *ese* espacio para compartir experiencias, problematizar e indagar la cuestión educativa. Para su celebración se organizaron –entre otras actividades– cuatro paneles en los que convergieron miembros del Consejo Asesor Externo de la Revista, del Núcleo de Educativos y Sociales (NEES) y referentes de ámbitos escolares y educativos de la ciudad sede –Tandil–, con el objetivo de brindar sus conocimientos a alumnos, graduados, docentes y a la sociedad en general; como así también seguir poniendo al servicio de la comunidad académica y educativa la producción de saberes, preocupaciones, debates y proyectos futuros. Y más aún: lograr que de ese diálogo y aprendizaje colaborativo podamos seguir orientando nuestra actividad docente e investigativa.

A continuación se presentan las reseñas realizadas por las coordinadoras de cada uno de los paneles.

* Autoras: Renata Giovine, Rosana Corrado, Andrea Díaz, Ana María Montenegro y Lydia Albarello (docentes investigadoras del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina).

Panel I. Escolarización y exclusión social

Por Rosana Corrado

Emilio Tenti (CONICET/UBA/IPE-UNESCO), en la primera parte de su exposición distinguió dos dimensiones de la exclusión educativa: aquella que tiene que ver con estar fuera de la escuela y la que se relaciona con la exclusión del conocimiento. A su entender, la agenda de la política educativa tiene que resolver las dos cuestiones al mismo tiempo: incorporar a los excluidos de la escolarización obligatoria –principalmente, niños del nivel inicial y adolescentes y jóvenes fuera del nivel básico, medio y superior–, y a su vez desarrollar en las nuevas generaciones un conjunto de conocimientos, competencias y valores necesarios para el desarrollo de su autonomía y su inserción en la sociedad. Planteó la exclusión del conocimiento como un fenómeno más complejo que la exclusión escolar y que el mismo no se resuelve únicamente expandiendo la oferta escolar, como lo hacía la política educativa tradicional. La escolarización y con mayor razón el desarrollo de conocimientos supone una demanda real por parte de los aprendices y sus familias. Pero esta demanda de escolarización y conocimiento no puede darse por descontada, sino que es el resultado de condiciones sociales determinadas. Según Tenti, el aprendizaje tiene lugar si existe una demanda y se dan determinadas condiciones escolares y pedagógicas adecuadas a la situación y características de los aprendices, que son cada vez más desiguales y diferentes. En una segunda parte analizó los esfuerzos que desde hace más de una década despliegan los ministerios de educación para garantizar las condiciones sociales y pedagógicas de la escolarización y el aprendizaje. Los programas denominados “compensatorios” tuvieron por lo menos tres potenciales efectos no deseados: efecto de etiquetamiento, condescendencia pedagógica, sobrecarga funcional de la escuela, los cuales sería necesario conocer y controlar. Por último, el reconocido disertante advirtió que la exclusión del conocimiento es particularmente compleja, ya que éste no “se reparte” y por lo tanto requiere de un conjunto sistemático de condiciones que la política educativa por sí misma no puede garantizar. Afirmó

que: “*El combate contra la exclusión escolar requiere de políticas públicas integrales, ya que la escuela sola no puede educar y al mismo tiempo garantizar las condiciones sociales, materiales, culturales, entre otras, del aprendizaje*”.

Renata Giovine (NEES/UNCPBA), en su presentación *Discursos del estado y exclusión*, abordó críticamente los discursos de poder que se estructuran alrededor de la exclusión social y escolar. Analizó una cuestión central: cuáles son las acciones políticas que despliega el Estado para incluir a aquellos sectores excluidos en un momento como el actual, en el cual la escuela –así como otras instituciones educadoras– ha perdido eficacia regulatoria. La especialista centró esta problemática en el segmento poblacional que tradicionalmente ha sido objeto de intervención de políticas educativas y sociales específicas: los niños, adolescentes y jóvenes pobres; también denominados “vulnerables”, “marginados/les” o “población en/de riesgo”. Delimitó su análisis en un tiempo y espacio socio-geográfico específico: el año 2002 y la Provincia de Buenos Aires. En una primera parte, Giovine realizó una breve justificación de estas delimitaciones, particularmente las consecuencias sociales del “*diciembre de 2001*” y las decisiones políticas de la Provincia, en las que puede observarse un giro discursivo en la agenda de gobierno con el reconocimiento de la necesidad de formalizar/regular de algún modo redes de integración social y educativa, en las que intervienen tanto la escuela, los organismos gubernamentales de minoridad y la familia, como organizaciones de la sociedad civil. En la segunda parte, analizó específicamente el *Plan Más Vida*, en tanto que en palabras de la investigadora: “*se constituye en una materialización de las relaciones que se van estableciendo entre las políticas sociales y educativas, pudiéndose observar el intento de superar el asistencialismo tradicional, a la vez que el descentramiento del estado en la definición de dichas políticas y de la escuela en las tareas de educar.*”

Mabel Silva (Maestra, Directora e Inspectora en escuelas urbanas y rurales del Distrito de Tandil), en su exposición sobre *Escolaridad y exclusión social*, se refirió a la asimetría en la relación docente-alumno, la cual a su entender se ha ido diluyendo paulatinamente desde la recuperación de la democracia. Esta relación de equivalencia entre docen-

tes y alumnos ha ido socavando la autoridad del docente, los derechos y deberes que antes tenía como indiscutibles. De ahí que tal “equivalencia relacional” –al amparo de otros factores tales como la crisis de autoridad, la situación económica y social de los docentes que irrumpieron al interior de la escuela– contribuyó a debilitar la responsabilidad del docente respecto al alumno. No obstante, la panelista aclaró que *“esto no ocurre con todos los docentes, ya que los hay con alta capacidad de resiliencia aun en los contextos más difíciles, para los que no fueron preparados en su formación inicial, ni son preparados con continuidad y rigurosidad profesionalizante.”* Planteó que existen situaciones dentro del cotidiano escolar en que esta cuestión del docente –que no puede entender su responsabilidad respecto del alumno– se torna muy difícil de manejar. Asimismo, sostuvo que ello implicaría al docente remover su sistema de ideas e ideología. Ante esas situaciones cotidianas formuló los siguientes interrogantes: ¿Quién es el que educa? ¿Quién cuida a quién? ¿Quién protege? ¿Quién mantiene o intenta mantener la mayor objetividad posible cuando hay que resolver, por ejemplo, un conflicto disciplinario? Silva argumentó que no se puede discutir de “igual a igual” entre el docente y el alumno, porque el ser en formación, que está bajo la responsabilidad del adulto educador es el niño o adolescente. La horizontalidad en la relación no favorece la mejor educación, más aún la entorpece y conduce a un camino sin retorno. Este problema se agudiza más allá de lo generacional en las escuelas ubicadas en contextos de mayor pobreza, ya que los códigos de alumnos y docentes chocan provocando graves problemas de comunicación empujando al alumno a desertar, a solicitar su pase a Educación de Adultos o a permanecer en la escuela acrecentando sentimientos negativos y de resistencia. Al decir de Silva, estos alumnos podrían integrar la categoría de “excluidos invisibles” y que al estar dentro de las instituciones educativas merecen que los adultos encargados de contenerlos y formarlos no incrementen el desamparo que padecen fuera de la escuela. Finalizó recuperando las palabras de Perla Zelmanovich: *“Es esa diferencia, esa distancia, esa asimetría con los adultos que habitamos las escuelas la que resulta imprescindible reactualizar y ejercitar en tiempos de conmoción social”*.

Finalmente, Daniel Miguez (CONICET/NEES/UNCPBA) en su trabajo, *Dinámicas de la conflictividad escolar en sectores populares urbanos: perspectivas comparadas*, abordó las formas de conflicto que atraviesan a la escuela en la actualidad y que se suelen relacionar con dos factores: a) el incremento de la pobreza estructural que socavaría las bases culturales sobre las cuales la escuela tradicionalmente se constituyó; b) la horizontalización de las relaciones intergeneracionales que, producto de la democratización y la igualdad social, pondrían en cuestión formas convencionales de ejercicio de la autoridad adulta. Miguez se propuso mostrar que si bien estos factores se combinan en algunos casos, en realidad dan lugar a distintos tipos de conflicto: sus formas son distintas, responden a diferentes causas y ocurren de maneras diferenciadas en distintos sectores sociales. A su vez, algunos pueden ser pensados como parte de las dinámicas que caracterizan a la pobreza urbana y la marginalidad, en tanto otros están más genéricamente extendidos y tienen más incidencia en los sectores medios y medio altos. Así, el panelista advirtió con claridad y lucidez que “*lo que tradicionalmente se piensa como un **continuum de conflictividad escolar** que tendría en los sectores populares su manifestación más aguda, podría ser en realidad una **conflictividad con manifestaciones discretas o discontinuas** y de incidencias que varían por sector social según sus formas, pero no en un gradiente que se incrementará manteniendo una correlación inversa con el sistema de la estratificación social*” (el destacado es nuestro). En otras palabras, afirmó que: “*no necesariamente a mayor pobreza mayor conflicto, sino que dependiendo del tipo de conflicto del que se trate esta relación sufriría variaciones y tendencias inversas a las supuestas.*”

A modo de síntesis, luego del espacio de intercambio entre los participantes y el auditorio, se recuperaron las diferentes perspectivas desde las cuales se abordó este complejo tema como es *la escolarización y exclusión social*, en la actualidad y contextualizado específicamente en Argentina. Es destacable la calidad de las presentaciones de los disertantes, que contribuyeron a reflexionar sobre algunas problemáticas centrales, certezas, dudas, debates, tendencias, tensiones y desafíos acerca de la temática convocante.

Panel II: Comunidades académicas y evaluación/edición de revistas científicas

Por Andrea Díaz

Este panel se propuso reflexionar acerca de las políticas, edición y evaluación de las actividades científicas. La Dra. Agueda Bittencourt (Universidad Estadual de Campinas, Brasil) hizo su presentación sobre el tema evaluación y autonomía científica. En su desarrollo analizó dos proyectos paradigmáticos de edición científica del área educativa de su país: *Cadernos de Pesquisa*, de la Fundación Carlos Chagas, y *Pro-Posições*, de la Facultad de Educación de la UNICAMP. En cada caso, la Dra. Bittencourt reconstruyó el contexto histórico, la política científica, las formas de arbitraje y autonomía que sustentan ambas publicaciones.

A continuación, la Dra. Lucía García (NEES/UNCPBA) expuso un panorama de las revistas académicas de educación editadas desde 1980. De modo particular, reseñó parte de su trabajo de investigación sobre publicaciones académicas de nuestra Universidad, especialmente el caso de la Revista de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Temáticas, estructura y funcionamiento, normas de edición, línea editorial y comunidad académica, fueron algunos de los tópicos desarrollados en la presentación.

Por último, la Dra. Sonia Araujo (NEES/UNCPBA) aportó a la temática de la mesa la cuestión puntual de la evaluación en el campo académico. Luego de presentar críticamente el estado de la cuestión en torno a la evaluación en general, su análisis se focalizó en las actividades de evaluación y acreditación de la producción científica. En este sentido, el sistema de evaluación y arbitraje de la producción científica, los parámetros de evaluación, productividad y calidad académica del sistema de ciencia y tecnología de nuestro país, fueron algunos de los temas que abrieron el intercambio entre el panel y el público asistente.

De esta manera, el Encuentro contó con un espacio de reflexión y debate en torno a las políticas de ciencia y tecnología, posibilitando el intercambio de experiencias, programas y estrategias de evaluación, acreditación y publicación de las actividades académicas del área educativa.

Panel III: Representaciones Sociales y Enseñanza

Por Ana María Montenegro

En las últimas décadas desde numerosos campos disciplinares el concepto de representación ocupa un lugar central, dado el valor operativo que numerosos *corpus* teóricos le han dado para visibilizar construcciones, estrategias, prefiguraciones de un ordenamiento en particular. Desde esta perspectiva es factible desagregar representaciones individuales o colectivas de las que se desprenden otras relecturas como la representación política, material o iconográfica. No obstante y más allá de la riqueza de los acercamientos interdisciplinares, cada campo ha venido recortando su interés problemático, epistemológico y metodológico. En ese sentido los expositores convocados nos acercan a esta pluralidad de perspectivas que provienen de la Historia, de la Psicología Social, de la Geografía y de las Ciencias de la Educación.

El Prof. Gabriel Huarte (NEES-UNCPBA) se dedicó al análisis de cómo las representaciones propuestas por la enseñanza de la Historia, a través de sus diseños curriculares y los libros de texto, han contribuido a la configuración de la identidad y pertenencia constitutiva de la conciencia histórica en los sujetos participantes del proceso educativo. Aunque actualmente viene relevando la representación de los pueblos originarios, en este panel nos acercó una relectura del libro de Domingo F. Sarmiento "*Facundo*". Parte del supuesto de que las representaciones allí propuestas (ciudad-campo, Buenos Aires-provincias, moderno-colonial) forman parte de una dimensión diacrónica en la cual se constituye la "conciencia histórica". Fundamentalmente, en lo referido a la antinomia "*Civilización vs Barbarie*", fenómeno de larga duración en las percepciones socioculturales y políticas de amplios sectores de la sociedad, del cual se comparte ejemplos en el tiempo.

José Antonio Castorina (UBA) expuso sobre un *corpus* teórico que viene investigando a partir de la perspectiva de Moscovici (1961,2001): la teoría de las representaciones sociales y su impacto en la educación. Consideró que ésta aborda no sólo el modo en que los niños, adolescentes y adultos interpretan los fenómenos sociales,

sino fundamentalmente la “diversidad” de saberes que circulan al interior de las escuelas. Esta categoría reformula un tema ampliamente discutido en las definiciones curriculares que es el saber previo y por ende también las prácticas de los docentes que se generan en torno a él. Considera que esta noción y el campo de investigación que se abre desestructura visiones previas provenientes de la Psicología, la Sociología, la Educación y se ubica como un intermediario de lo que ocurre en la práctica social individual y colectiva. En ese sentido, que existan diferentes representaciones de un mismo fenómeno, deja a trasluz las pertenencias socio-económicas de los sujetos, pero el abordaje desde este campo ha permitido mostrar que al interior del aula opera una “*polifasia cognitiva*” en mayor o menor grado de tensión. Otro concepto que analiza desde Moscovici es el de “*individuación*” que rechaza las versiones que escinden al individuo de la sociedad. Estas implicancias son significativas a la hora de tomar decisiones respecto de la currícula escolar y la conocida diferenciación que se hace entre el saber que portan los sujetos y el saber científico. La investigación al interior del campo educativo, donde confluyan psicólogos y docentes, podrá abrir nuevas miradas a este desafío que de teórico pasaría a recrear prácticas concretas.

Verónica Hollman (CIG/UNCPBA) analizó el impacto de esta perspectiva en la Geografía. Consideró que existe una larga tradición de incorporación de imágenes en este campo de enseñanza como en casi todas las Ciencias Sociales, ya sea como objeto, fuente de estudio o instrumento. Su presencia se ha ido naturalizando de tal modo que por lo general, no tomamos en consideración el rol y la importancia que éstas han asumido. Lo mismo sucede en relación al modo o los modos de ver y mirar qué enseñamos. Sin embargo, el hecho de que las imágenes estén prácticamente omnipresentes no supone que sepamos mirarlas. De por sí no nos dicen nada, debemos tomar distancia de ellas para interpretarlas. El interés por indagar en el campo de lo visual surge porque las imágenes son centrales en la producción y difusión del conocimiento geográfico. La disciplina misma está constituida por un cuerpo de imágenes que la tornan un discurso

visual del mundo. A su vez su valor se amplía, porque este cuerpo de conocimientos transita por el *currículum* escolar ofreciendo visiones del mundo, de la nación, del territorio, de los paisajes, etc. En otras palabras ha contribuido a la conformación de “imaginarios” geográficos individuales y colectivos, formas de situarse y mirar el mundo. Para explicar cómo opera en la realidad esta impregnación, la expositora proyecta una serie de imágenes de Argentina y otros lugares del mundo, presentes en textos escolares o publicaciones orientadas al público escolar, para dar cuenta de cómo los imaginarios geográficos se han ido construyendo a partir de ellas y en distintos períodos históricos.

Alicia Martignoni (Sala Abierta de Lectura Tandil) irrumpió al tema de las representaciones a partir de un video institucional de la Sala de Lectura de la ciudad de Tandil que muestra cómo en una experiencia compartida irrumpen las denominadas “prácticas del lenguaje”. Esta institución, la Biblioteca Popular y Municipal “Sala de Lectura”, tiene sus inicios en el Club de Narradores (1982) y se plasma como tal en 1989 con el objetivo de promover una alfabetización de calidad, con equidad, justicia social para niños, jóvenes, maestros, familias. Desde este ámbito la Sala ha bregado por la instauración de las “prácticas sociales del lenguaje en el contexto escolar”, que lentamente desanda en lo que está detrás del conjunto de signos. Si bien considera que hoy la currícula provincial ha avanzado al respecto, señala como una contribución importante realizada por la institución que representa: por un lado, el “Proyecto Pampas” en convenio con la UNCPBA y financiado por la Fundación Kellogg, fue una comunidad de aprendizaje y de capacitación docente sobre la didáctica de la lectura y la escritura, las prácticas, etc. De allí surgieron publicaciones (*Literatura y Escuela y Formando Lectores y Escritores*) y trabajos de investigación en posgrado (Eizaguirre, Laxalt y Goñi). Por el otro, la organización del Congreso “Hablar, leer, y escribir Hoy” (UNCPBA/2006). Propuestas que asumen el desafío de las prácticas, los debates teóricos y se mantienen con el mismo impulso.

Panel IV: Del aprendizaje significativo a la experiencia escolar

Por Lydia Albarello

Este panel abrió con una presentación general, después de la cual desarrolló su propuesta Liliana Martignoni (NEES/UNCPBA), refiriéndose al impacto de una de las políticas educativas reformistas de los años noventa –la ampliación de la obligatoriedad escolar en la Provincia de Buenos Aires– que se fue convirtiendo, con el paso del tiempo y recrudescimiento de las condiciones sociales, en un *dispositivo para el gobierno de la pobreza*. Dispositivo que si bien, por un lado, logra incrementar la inclusión y mayor permanencia de los niño/as y adolescentes en la escuela, por otro va instalando la asistencia y contención social por encima de la (co)producción de saberes y valores. El “estado de excepción escolar” resultante fue vinculando a la escuela a otros actores y organizaciones sociales (centros de día, comedores comunitarios, hogares convivenciales de puertas abiertas y cerradas, programas gubernamentales de Nación y Provincia de Buenos Aires, entre otros); conformando un sistema regulatorio en el que se entrecruzan y amalgaman estrategias disciplinarias y preventivas tendientes a disminuir los riesgos y gobernar la pobreza. Planteó que en esa búsqueda por alcanzar mayores niveles de seguridad, la construcción de la experiencia escolar y social adolescente será diferente en función del lugar que ocupen en dicha trama. Pero también, de las tensiones y/o crisis de adaptación entre vivencias incorporadas por la historia familiar y social primigenia y las nuevas situaciones que conllevan los actuales procesos de socializadores. Ejemplificó esto desarrollando las trayectorias de Martín, Juan, Azul y Julia, poniendo en evidencia la necesidad de una definición o redefinición de políticas basadas, ya no en una inclusión homogeneizante, sino en la formación de sujetos de derecho sobre un horizonte mínimo de “igualdad”.

Silvia Stupino (Programa Adolescencia de la Asociación Civil “Ayuda Solidaria”) hizo referencia a las características de uno de los programas en los que desarrolla su actividad social. Planteó que el programa surge como una inquietud de diferentes sectores sociales, pa-

dres que no encuentran respuesta ante situaciones que se les presentan con sus hijos, o que no saben cómo relacionarse con ellos o docentes que advierten problemas en las escuelas, como por ejemplo que los chicos no tienen interés en estudiar y que se van perdiendo valores; embarazos adolescentes, problemas con la ley o con las drogas o el alcoholismo. Comentó cómo a partir de esas preocupaciones, aparece la necesidad de crear una institución que tomara a la adolescencia como un problema más general y que fuera preparando a la gente para trabajar con adolescentes, pero no de manera aislada. Desde el comienzo abordaron los temas con el propósito de rescatar los valores que tienen los adolescentes, buscando desarrollar sus capacidades. Generando espacios que no existían en los que los adolescentes pudieran expresarse y trabajar, comprobaron así que cuando hay una persona que los valora y que esté capacitada puede ayudarlos. Uno de los objetivos del Programa es formar personas capaces de conducir a los jóvenes en distintas propuestas que les interesen y que puedan generar otras. Los vinculan con otras instituciones que les permitan superar problemas específicos y promueven la participación de los adolescentes para que puedan volcar sus preocupaciones y necesidades, que puedan expresarse, asumir sus dificultades y encontrar el camino para resolverlas. Consideró que es necesario entender a la adolescencia como una etapa de muchas oportunidades y, más allá de haber tenido problemas, siempre es posible salir de ellos y obtener logros y satisfacciones, a través de esta forma de trabajo compartida, que genera cada vez mayores compromisos.

Ana Meineri (UNCPBA y ex directora de Escuela Media) relató la experiencia que lideró como directora de la Escuela Media Nº 2 de Villa Italia. El edificio escolar que estaba en condiciones deplorables fue reemplazado hace algunos años por una construcción nueva, alejada a la anterior, a partir de esto quedó libre una parte de la construcción que remodelaron y acondicionaron con vistas a crear un Jardín Maternal que atendiera a los hijos de los alumnos del colegio. Después de múltiples tramitaciones de las que participó la UNCPBA, señaló cómo fue posible iniciar las actividades en el jardín maternal, que hoy,

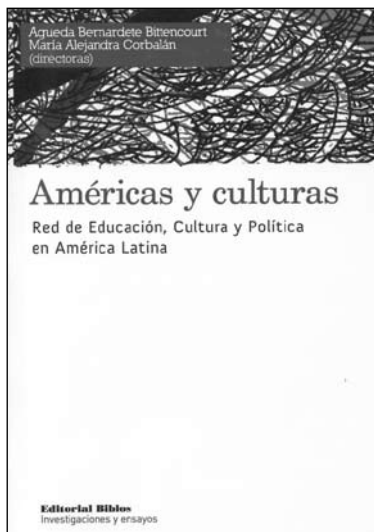
a pesar de haber tenido que superar muchas dificultades, sigue funcionando. Este jardín maternal en el que se atiende a niños desde 45 días y hasta tres años, cuenta con personal docente especializado en educación inicial y cumple con el objetivo para el que fue creado, permitir a un importante número de jóvenes y adolescentes, que provienen de hogares socialmente desfavorecidos, vulnerables en su situación personal, continuar con sus estudios, sentirse reconocidos y valorados por su afán de superación, sabiendo que sus hijos tienen a partir de su asistencia al jardín maternal oportunidades de desarrollo pleno, a la vez que colaboran con ellos para que estén en las mejores condiciones para ejercer una paternidad responsable.

Cerró el panel Ricardo Baquero (UBA/UNQ) con una exposición en la que destacó la idea de significatividad social de los contenidos escolares, ponderando el sentido que produce la participación del sujeto en la experiencia educativa misma. Consideró que el aprendizaje consiste, menos en una experiencia cognitiva y más en la apropiación y comprensión de los motivos y sentidos que ordenan las actividades en las que los alumnos participan. En referencia a lo planteado por los panelistas que lo antecedieron en el uso de la palabra, destacó cómo las propuestas institucionales pueden traducir reales posibilidades de desarrollo, como las consideradas o constituirse sólo en alternativas que encubren nuevas dependencias bajo la promesa de formas más democráticas y emancipatorias de inclusión y formación ciudadana. Propuso generar proyectos educativos apropiados y apropiables por parte de los docentes y los estudiantes. Replantearnos lo aprendido y desarrollar nuevas formas de acción donde fracasan las categorías y formas familiares y reivindicar la subjetividad adolescente frente a un contexto desestimulante, propiciando la creación de instituciones de sostén. Convocándonos a superar la incertidumbre tomando decisiones que posibiliten una real inclusión social.

A través de la participación de todos los integrantes del panel, se abordaron diferentes perspectivas, desde las que fue posible arrojar nueva luz a la temática considerada. En todos los casos se puso en evidencia un profundo compromiso por colaborar, desde cada espacio, en

la creación de puentes de acceso que permitan a los jóvenes ocupar un lugar en el mundo. Desde un texto de su autoría Baquero nos invita a pensar *“si la sospecha creciente y masiva de la educabilidad de los sujetos no debiera orientarse a nuestra aún pendiente tarea de generar experiencias educativas alternativas, con menos temor a perder lo que ya no tenemos”*.

Publicaciones - Fichas Técnicas
NEES presenta



Américas y culturas.
Red de Educación, Cultura y
Política en América Latina

Autoras: Agueda Bernardete Bittencourt y
María Alejandra Corbalán (directoras)
Editorial: Biblos. Investigaciones y ensayos.
Año 2009
(330 pág.)

Capítulos del libro:

Índice:

Prólogo. Señales de un tiempo en el espacio por Agueda Bernardete Bittencourt

Parte I: Políticas, sistema y gestión de la educación

De la escuela pública y privada a la escuela-country: redefiniciones espaciales en la modernidad tardía. Buenos Aires y el Gran Buenos Aires, 1980-2007. Ana María Montenegro

Tramas institucionales para adolescentes en el gobierno de la pobreza. Liliana Martignoni

La dirección escolar en Argentina: de la gestión a la redención. María Ana Manzione

La reconfiguración del gobierno del sistema educativo: descentralización y pluralización de centros. Renata Giovine

El proceso de desarrollo y diversificación del sistema de educación superior en Argentina (1955-1975). Sus relaciones con el caso de la

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

María Cecilia Di Marco

Nuevas configuraciones en el sistema universitario internacional y nacional. Marisa Zelaya

Utopia é traição no círculo da emancipação? Vera Lucia Sabongi De Rossi

Construcción de la ciudadanía en la escuela: problemas del presente.

Inés Castro y Marcia Smith

Práctica docente reflexiva y construcción de ciudadanía. Azucena Rodríguez Ousset

Perspectiva histórica de lo público y lo privado en la educación superior de México. El caso de Baja California. David Piñera Ramírez

Parte II: Juegos del conocimiento: huellas y memorias

Convivencia y miedos en la comunidad educativa. María Alejandra Corbalán

Jóvenes, ser y estar en la ciudad. Vladimir Olaya Gualterios, Martha Cecilia Herrera y Diego Alejandro Muñoz Gaviria

Menus: alimentação e virtude na sociedade urbana contemporânea. Raquel Viviani Silveira

Rede de textos e imagens em torno da assunção da Virgem. Milton José de Almeida

Portais de Ouro Preto e a igreja como livro da Memória. Maria do Céu Diel de Oliveira

La enseñanza de la historia y la representación de los pueblos originarios en la Argentina. Gabriel Huarte

Memórias literárias e escolares. Percorrendo a didade, percebendo a escola, organizando um arquivo. Maria do Carmo Martins

Memorias de juegos y juguetes como aproximaciones a la experiencia de infancia. Yeimy Cárdenas Palermo

Universidad, cultura e imaginarios profesionales. Itinerarios en la construcción de la profesión académica en Argentina. Lucía Beatriz García

Publicaciones de miembros del NEES

- NARODOWSKI, Mariano (1993) **Especulación y castigo en la escuela secundaria**. Editorial Revista Espacios en Blanco - Serie Investigaciones. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.
- CORBALÁN, Alejandra y RUSSO, Hugo (Comp.) (1998) **Educación, actualidad e incertidumbre**. Editorial Revista Espacios en Blanco - Serie Investigaciones. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.
- CASTRO, Inés (Coord.) (2002) **Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura**. Coedición Plaza y Valdés - Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) - Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- CORBALÁN, María Alejandra (2002) **El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino, enseñanzas para América Latina**. Biblos. Buenos Aires, Argentina.
- ARAUJO, Sonia Marcela (2003) **Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura**. Coedición Editorial Al Margen y Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.
- LANDÍVAR, Tomás E. y FLORIS, Claudia (2004) **Educación para la comunicación: una necesidad pedagógica del siglo XXI**. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.
- CORBALÁN, María Alejandra (Coord.) (2005) **Enredados por la educación, la cultura y la política**. Editorial Biblos - Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.
- ARAUJO, Sonia (2006) **Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica**. Colección Cuadernos Universitarios. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
- HERRERA, Martha Cecilia (2007) **Encrucijadas e indicios sobre América Latina. Educación, cultura y política**. Colección Educación, cultura y política. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- MIGUEZ, Daniel (comp.) (2008) **Violencias y conflictos en las escuelas**. Editorial Paidós Tramas Sociales. Buenos Aires, Argentina.
- GIOVINE, Renata (2008) **Cultura Política, Ciudadanía y Gobierno Escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)**. Colección Itinerarios. Editorial: Stella/La Crujía. Buenos Aires, Argentina.
- ARAUJO, Sonia (Coord.) (2008) **Formación universitaria y éxito académico: Disciplinas, estudiantes y profesores**. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.

- ELIZALDE, Roberto y AMPUDIA, Marina (Comp.) (2008) **Movimientos sociales y educación: Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina.** Buenos Libros. Buenos Aires, Argentina.
- SGRÓ, Margarita (Org.) (2008) **Teoría crítica de la sociedad, educación, democracia y ciudadanía.** Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.
- ARAUJO, Sonia (Comp.) (2008) **La universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior.** Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.

Normas para la publicación de trabajos

Procedimiento - El autor enviará su texto anónimo en archivo por correo electrónico a la dirección de la Revista. Los *papers* serán aceptados para su evaluación si son trabajos inéditos y no enviados a otras publicaciones.

Sistema “Blind Review” - El título completo del *paper*, nombre y apellido, adscripción institucional actual, máximo título alcanzado, domicilio postal, números de teléfono, fax y/o e-mail del autor deben ser insertos en una carátula aparte a fin de asegurar el riguroso anonimato en el proceso de evaluación. La primera página de texto debe incluir el título y omitir autores, instituciones y cualquier otro dato que pueda revelar su identidad.

Presentación y extensión - Los trabajos deben ser tipeados en páginas de tamaño A4, fuente *Times New Roman* 12, simple faz y a espacio y medio. Los artículos tendrán un máximo de 30 páginas, las reseñas bibliográficas 5 y las referidas a eventos 3.

Títulos, resumen y palabras clave - Los títulos (en español e inglés) deberán especificar con claridad el tema abordado en el artículo. Cada artículo deberá presentar un resumen de 100-150 palabras en español (“Resumen”) y en inglés (“*Abstract*”). El autor debe indicar hasta 5 palabras clave en español e inglés (“*Key Words*”) que permitan una adecuada indexación del artículo.

Citas y Referencias - Se recomienda la adopción del *A.P.A. Manual* por su simplicidad y practicidad. Por ello, las citas textuales de hasta tres líneas serán integradas al cuerpo del texto, colocadas entre comillas y seguidas por el apellido del autor del texto, año de publicación y número o números de páginas correspondientes, todo entre paréntesis. Cuando el autor citado integre el párrafo, sólo el año y el número de página serán colocados entre paréntesis. Las citas de más de tres líneas serán destacadas en párrafo aparte y centralizadas, dejando dos centímetros como sangría derecha e izquierda. Las referencias sin cita se incorporan en el párrafo entre paréntesis, consignando autor y año de publicación de la obra.

Ilustraciones, figuras, cuadros y tablas - Las ilustraciones, figuras, cuadros y tablas deben ser numeradas de acuerdo al orden en el que serán insertos en el texto y presentados cada uno en una hoja separada al final del artículo. En el texto se indicará el lugar aproximado de ubicación.

Notas al pie de página - Las notas explicativas se incluirán al final del artículo, antes de la bibliografía.

Bibliografía - Al final del trabajo deben ser incluidas las referencias bibliográficas citadas de la siguiente forma:

* Libros: Apellido, iniciales del nombre, año entre paréntesis, título en negrita, editorial, lugar de edición.

* Revistas: Apellido, iniciales del nombre, año entre paréntesis, título del artículo entre comillas y en itálica o cursiva, nombre de la revista en

negrita, número de volumen, número de la revista entre paréntesis, mes (si corresponde).

Evaluación - Después de una revisión formal preliminar, el Comité Editorial enviará el artículo a *referees* autónomos, cuya área de trabajo esté ligada al tema del artículo. En un plazo no mayor a los tres meses, el resultado de la evaluación será enviada al autor.

Derecho de respuesta - El comentario de un artículo publicado en *Espacios en Blanco. Revista de Educación* como la réplica, están sujetos a las mismas reglas de publicación. Si un comentario fuere aceptado para su publicación, el Comité Editorial avisará al autor del artículo original y le ofrecerá igual espacio para la réplica. La réplica podrá aparecer en el mismo número que el comentario o en números siguientes.

Responsabilidad Editorial - La responsabilidad sobre el contenido de los artículos es de los autores de los mismos y no de la Revista ni del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Toda la correspondencia debe dirigirse a:

Directora del Comité Editorial

Revista Espacios en Blanco

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

***Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco
(7000) Tandil - Buenos Aires, Argentina.***

***Tel. (54-2293) 439688 – internos 201/206 - 439750/51/52. Fax: 439750
– interno 223.***

e-mail: espacios@fch.unicen.edu.ar

