

La Escuela

como territorio de intervención política

Compiladora
Silvia A. Vázquez

Zemelman, Hugo

La escuela como territorio de intervención política / Hugo
Zemelman, Isabel Rauber y José Tamarit. - 1a .ed. - Buenos Aires :
C.T.E.R.A, 2004.

190 p. ; 21x16 cm.

ISBN 987-98165-3-6

1. Educación. 2. Política. I. Rauber, Isabel. II. Tamarit, José. III.
Título
CDD 370 : 320

Secretaría de Educación
Confederación de Trabajadores de la
Educación de la República Argentina
Chile 6554 - Capital Federal
Tel. 4300-5414
Email: ctera@ctera.org.ar
WEB: www.ctera.org.ar

Primera edición: Febrero 2004
Segunda edición: Diciembre 2004

Diseño de Tapa y Diagramación
Nora Raimondo
Bolívar 1325
Tel. 4362-9289/2086

Películas
Colodion
Bolívar 1325
Tel. 4362-9289/2086

Se terminó de imprimir en Diciembre 2004
en DYC S.A.
Guillermo Hudson 4186
Tel. 4601-7309

INDICE

Prólogo	7
<i>Silvia A. Vázquez</i>	

Introducción	11
<i>Stella Maldonado</i>	

Parte 1

CONOCER LA REALIDAD PARA INTERVENIR

Memoria y pensamiento	25
<i>Hugo Zemelman</i>	

Parte 2

LA ESCUELA Y LOS DOCENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS

El eje de nuestra batalla está en lo cultural	101
<i>Isabel Rauber</i>	

Conocimiento, poder y educación	117
<i>José Tamarit</i>	

Un análisis de coyuntura centrado en los sujetos sociales	137
<i>Gerardo Hernández</i>	

Las políticas de infancia como espacios polémicos	163
<i>Sandra Carli</i>	

Educadores, crisis social y prácticas sindicales	173
<i>Silvia A. Vázquez</i>	



Prólogo

Silvia A. Vázquez

“El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un ‘conócete a ti mismo’ como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas, recibidas sin beneficio de inventario.

Es preciso efectuar, inicialmente, este inventario”.

Antonio Gramsci

Esta recopilación de trabajos intenta recoger las reflexiones de algunos investigadores que participaron del primer tramo (2002-2003) del Programa Nacional de Formación Política, Sindical y Pedagógica de CTERA denominado “Nuevos sujetos en la reconstrucción del campo popular. El lugar de los trabajadores de la educación”, aún hoy se sigue desarrollando.

Nos convoca la necesidad de reflexionar sobre nuestros modos de leer la realidad, los nuestros como maestros, como militantes sindicales, como sujetos constructores de un tiempo histórico. Necesidad surgida de reconocer el alto grado de complejidad tanto para comprender como para incidir en los escenarios de nuestro presente desde el campo del pueblo.

El prólogo de Stella Maldonado sacude las percepciones ingenuas (y las malintencionadas versiones oficiales) sobre la relación entre violencia, escuela y derechos humanos.

De las enriquecedoras conferencias de Hugo Zemelman se rescata su convicción de otorgar centralidad al pensamiento y la acción de los sujetos sociales en la construcción de un futuro con memoria histórica. Que complementado por el trabajo de Gerardo Hernández, nos desafía a incluir la intervención política en la producción del conocimiento sobre la realidad social.

La exposición de Isabel Rauber conmueve la identidad docente en tanto convoca a inscribir la tarea educativa en la batalla político-cultural.

La rigurosidad del análisis de José Tamarit desoculta la contribución del “conocimiento oficial” en la legitimación de un orden social injusto.

La consistencia de las reflexiones de Sandra Carli explicitan cómo nuestras representaciones sobre los chicos inciden en nuestras formas de intervención pedagógicas y políticas.

Y finalmente la sistematización de la producción de los talleres de reflexión intenta recuperar la reflexión crítica de los propios compañeros sobre su práctica como docentes y como militantes sindicales.

Este no es un libro de conclusiones sino un libro de aproximaciones. En el trabajo de la formación y en esta producción escrita los trabajadores de la educación estamos enhebrando algunas pocas certezas y muchas preguntas. Tal vez constituyan, parafraseando a Gramsci, los primeros pasos de nuestro “inventario”.



Introducción

*Stella Maldonado**

No se puede jugar con la ley de la conservación de la violencia: toda violencia se paga y, por ejemplo, la violencia estructural ejercida por los mercados financieros, en forma de despidos, pérdida de seguridad, etc., se ve equiparada, más tarde o más temprano, en forma de suicidios, crimen y delincuencia, adicción a las drogas, alcoholismo, un sinnúmero de pequeños y grandes actos de violencia cotidiana.

Pierre Bourdieu

Sociedad, Violencia y Escuela

Algunos comunicadores han acuñado la categoría “Violencia escolar” para referirse a un sinnúmero de hechos de diferente orden, complejidad y gravedad que cubren un amplio espectro que va desde una pelea que produce una nariz sangrando, hasta ataques sistemáticos y organizados hacia determinadas escuelas. Desde nuestra óptica estas miradas masificantes no contribuyen en nada a resolver la problemática y solo sirven para la estigmatización de niños/as y adolescentes, la culpabilización de los docentes y la desresponsabilización del Estado en materia de políticas activas que garanticen el derecho a enseñar y aprender en un clima de paz.

En primer termino deberíamos especificar qué entendemos por violencia. Podemos pensarla desde dos enfoques convergentes y complementarios:

Violencia como lenguaje: ante la dificultad de simbolizar, de poner en palabras y poder procesar situaciones, conflictivas, se produce un rápido pasaje al acto, en forma de agresión o hecho violento. Al mismo tiempo este hecho violento nos “habla” y, como docentes, debemos poder escuchar qué nos dice, en qué medida nos interpela.

Por otra parte nosotros, violentados por el ajuste y las reformas educativas impuestas y muchas veces sin tiempos y espacios para la simbolización y el diseño de respuestas alternativas, respondemos con actos sin reflexión previa, y con sanciones desproporcionadas (o sin sanciones cuando debería haberlas) porque no ha mediado la palabra en la construcción de una intervención que propicie la elaboración del conflicto y restaure el lazo social.

Violencia como relación de poder: la violencia es un vínculo, es una forma de relación social por la cual uno de los términos realiza su poder acumulado, sobre el otro. Toda situación de poder que naturalice la desigualdad y la jerarquía es una situación de violencia permanente que transforma a una porción de sujetos (porción cada vez más grande de la sociedad en el neoliberalismo reinante) en objetos.

Según el sociólogo venezolano Fernando Calderón Gutierrez, la violencia requiere soportes culturales, políticos y sociales, y se nutre de varias fuentes:

- Cultura de la negación del otro en los espacios públicos y privados.
- Corrupción y debilidad institucional, tanto del Estado como de la sociedad civil.
- Fragmentación de conflictos.
- Fraccionalismo partidario.
- Opciones económicas excluyentes.
- Crecimiento de las brechas sociales y concentración de la riqueza.
- Crecimiento de la pobreza y la exclusión social = anticiudadanía.
- Deterioro de la representación y de los mecanismos de integración simbólica.
- Vaivenes de la política internacional (plan Colombia).

A todos estos ingredientes presentes en grado superlativo en nuestro país, hay que agregarle las marcas del terrorismo de Estado y su escuela de impunidad.

Es muy notable la participación de represores que las leyes de impunidad dejaron en libertad, en hechos de violencia policial, bandas mixtas de delincuentes, escuadrones de la muerte, etc.

Como bien señala la solicitada de los organismos de DDHH publicada en el diario¹ “Si Mijín y Fanchiotti, integrantes de las bandas de Camps, hubieran ido a la cárcel, no habrían asesinado a Santillán y a Kosteki. Si los genocidas que hicieron de nuestro país zona liberada hubieran ido a la cárcel, las comisarías de Don Torcuato y El Jaguel no serían la base de operaciones de escuadrones de la muerte que secuestran y asesinan a los pibes”

Es sumamente importante que nos corramos del análisis fácil y lineal de vincular en forma directa el aumento de la pobreza con el aumento de la violencia. Hay variables asociadas que tienen un alto impacto como la distribución de la riqueza. Existe una forma de medir la inequidad en

1 Página/12 del 01/09/02, bajo el título “LA IMPUNIDAD SOLO GENERA IMPUNIDAD”.

la distribución de la riqueza que es el coeficiente de Gini: de 0 a 1. Cuanto más cerca de 0 está el coeficiente más igualitaria es la sociedad, cuanto más cerca de 1 está el coeficiente más injusta es la sociedad. El coeficiente de Argentina ha subido de 0.43 a 0.48 en los últimos 10 años.

Otros factores que profundizan la ruptura del tejido social son mencionados por Javier Auyero².

“El encogimiento de las redes sociales, la desproletarización y la creciente informalización de la población, la despacificación de la vida cotidiana, la desertificación organizativa, la creciente relevancia del comercio ilegal de drogas y la guerra que la “mano represiva” del Estado tácitamente ha declarado contra los pobres, señalan procesos a ser explorados”.

Romper la lógica de la escuela de la exclusión disciplinada

Hubo un tiempo en nuestro país, en el que la escuela fue vehículo de inclusión disciplinada en los marcos del capitalismo. Una escuela eficiente a la hora de integrar a las masas migrantes (primero externas, luego internas) y formar los trabajadores calificados necesarios en el período de sustitución de importaciones e industrialización.

Era la escuela de la promesa cumplida.

Cuando nuestras maestras y nuestros padres nos decían “ Tenés que estudiar para poder progresar en la vida” esto era verdad.

Simultánea y dialécticamente, este acceso de las masas populares a herramientas cognoscitivas, aún en el contexto de una escuela que reproducía el orden social hegemónico, también facilitó y posibilitó la constitución de un bloque histórico que pudo acceder al pensamiento crítico y construyó utopías transformadoras.

2 Introducción al libro de Loic WACQUANT “ Parias Urbanos” (Manantial, Bs. As. 2001

¿Dónde se habían educado la mayoría de los dirigentes sociales, sindicales, políticos y culturales de los 60/70, que luego serían masacrados por la dictadura, sino en nuestras escuelas y universidades públicas?

La reestructuración capitalista comenzada a mediados de la década del 70 a nivel mundial e impuesta en nuestro país a sangre y fuego primero y a golpes de mercado más tarde, produjo un modelo de acumulación que ya no necesita masas de trabajadores calificados, sino una pequeña élite de especialistas y un sector de trabajadores flexibles, descartables e intercambiables, que accedan a trabajar con salarios cada vez más bajos y en las peores condiciones porque habrá un altísimo porcentaje de la PEA desocupado (ya llega al 22 % la tasa abierta de desocupación con bolsones del 70 al 80%)

La escuela inclusiva, por lo tanto, ya no le sirve al modelo económico porque, además de costosa le resulta peligrosa; como consecuencia de esta disfuncionalidad, ha sobrevenido una crisis de sentido que atraviesa todo el dispositivo escolar.

Esta escuela que ya no puede cumplir su promesa, a pesar que teóricamente se siga hablando de ella como igualadora de oportunidades, está siendo reconvertida por las políticas neoliberales en la escuela de la exclusión disciplinada.

Cabe citar un informe de Claudio Lozano, economista de la CTA, para hacer más visible y material la idea de la necesidad de disciplinar la exclusión: “los efectos del ciclo largo de vigencia neoliberal en la Argentina se perciben al observar que el país tenía en 1975 unos 22 millones de habitantes y 2 millones de pobres, hoy tiene 37 millones de habitantes y casi 20 millones de pobres”. Es decir el crecimiento de la pobreza superó ampliamente al crecimiento poblacional. “Lo expuesto permite mensurar el carácter de la involución y la regresividad social de este período”.

Ahora bien, si partimos de la base que en nuestro país, el 70% de los niños pertenecen a familias que viven debajo de la pobreza y que además, en el caso de Bs. As. ingresa el 97 % a la EGB, algo diferente a lo que hacemos deberemos hacer para que las escuelas no sean contenedores (en el sentido de dique y de recipiente donde se guarda lo descarta-

ble, la basura, el excedente), sino que sean constructoras de sujetos. No apostar fuertemente a esto va a implicar que cada vez más niños y adolescentes sean presas de los escuadrones de la muerte.

Por otra parte, así como ese sentido común positivista que ligaba la educación al progreso indefinido y al ascenso social hacía que los docentes efectivamente creyeramos en el papel iluminista de nuestra función, y el deseo de enseñar sostenía al deseo de aprender, en la actualidad comienza a extenderse el sentido común de la exclusión, que instala fuertemente la idea de que “estos chicos tan pobres, tan mal alimentados, tan sucios, tan violentos, no pueden aprender”.

Estas representaciones también tienen efecto sobre los sujetos haciendo que realmente los pibes no aprendan no sólo por los múltiples efectos materiales de la pobreza, sino porque no hay otro que haga de sostén del aprendizaje desde el deseo. Esto es lo que ponen de manifiesto los estudios que revelaron el “efecto Pigmalion”³ y el concepto de “performatividad” de Bourdieu, que explica que las expectativas que los docentes tenemos sobre la performance de un grupo o de un sujeto condicionan sus posibilidades reales de aprender.

Esta crisis de sentido atraviesa por igual a familias, alumnos/as y docentes y genera todo tipo de conflictos que se transitan de muy diversa manera según sea la historia de la escuela, su inserción en la trama barrial, el grado de cohesión del colectivo docente, etc. Se generan diversas formas de resistencia por parte de los docentes. Pasiva: enfermarse, bajar los brazos, burocratizarse. Hiperactiva: la sobreimplicación: “mi esfuerzo personal va a hacer que estos chicos aprendan a pesar de todo”. Por último la más compleja y la menos frecuente pero que va creciendo: la opción por la responsabilidad compartida y la construcción colectiva, la re-

3 PROYECTO PIGMALION: Es un experimento por el cual a un maestro se le dijo, al inicio del período escolar, que el 20% de los alumnos de su clase fue testeado y el CI resultó ser más elevado que el resto del grupo. Al docente del grupo de control no se le dijo nada. En el post test se constata que los estudiantes de los que el maestro tenía expectativas por su CI, habían tenido un desempeño escolar brillante. Lo interesante de esta situación, a pesar de su visión experimentalista, es que se habría trabajado solo en base a creencias del profesor porque no hubo suministro alguno del test. Los chicos habían sido elegidos al azar. La sola creencia de que eran brillantes habría servido como disparador.

construcción del lazo que une a la escuela con la sociedad, al docente con la familia desde un lugar diferente.

Recrear una nueva promesa. Transformar la escuela en el lugar donde el conocimiento sea una herramienta para la lucha. Un conocimiento que deleve y desnaturalice el orden social de la exclusión y que, mediante la acción solidaria, teja las redes que permitan organizarse para pelear por los derechos: a recuperar la identidad y a recibir el legado de las luchas de otras generaciones, a tomar la palabra, a interpelar al poder construyendo poder desde lo cotidiano.

Algunas propuestas para la reflexión - acción

Si tal como decíamos al principio: “Toda situación de poder que naturalice la desigualdad y la jerarquía es una situación de violencia permanente que transforma a una porción de sujetos en objetos”, deberíamos profundizar la reflexión y el diseño de alternativas con el objeto de reconstruir la función subjetivante de la escuela, para lo cual ser docente hoy más que nunca, no puede quedar reducido a ser un empleado del sistema educativo, como consecuencia, un objeto de las políticas educativas de los gobiernos de turno.

“El espacio cerrado, recortado, vigilado en todos sus puntos, en que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados, en el que un trabajo ininterrumpido de estructura une el centro y la periferia, en el que el poder se ejerce por entero de acuerdo a una figura jerárquica continua, en el que el individuo está constantemente localizado, todo esto constituye un modelo compacto del dispositivo disciplinario”⁴

A pesar que esté claro que Foucault se está refiriendo a la cárcel y que hace ya muchos años que nuestras escuelas no tienen esta estructura disciplinaria, el párrafo nos remite a algunos dispositivos que aún están presentes y que, en la grave situación de desintegración social que estamos viviendo, el miedo pone en funcionamiento a través de mecanismos de

4 Foucault, Michel; “Vigilar y castigar”

control: los puestos fijos en el edificio escolar, rejas internas para separar el tercer ciclo de EGB del primero y segundo ciclo, reforzamiento de la cadena vertical de mandos y la obediencia debida en el sistema educativo, demandas de sanciones “por qué no hay amonestaciones para los alumnos del tercer ciclo”, discursos paralizantes bajo la amenaza de responsabilidad civil, (sin poner en claro que la reforma a los art. 1113 y 1117 del Código civil, impulsada por la CTERA y aprobada en 1997, hace recaer esta responsabilidad sobre la patronal y no sobre los/las docentes), etc.

Es preciso que tratemos de pensar entre todos y poner en práctica entre todos un rediseño de la escuela para que pueda producir nuevos sentidos en su práctica social. Para ello planteamos tres ejes que vertebren la acción:

- Ejercicio de los Derechos Humanos.
- Conflicto social como parte del diseño curricular.
- Desarrollo de experiencias de micro política en y desde la escuela.

Estos tres ejes además se hallan estrechamente entramados y sólo se enuncian por separado para facilitar su análisis.

Ejercicio de los derechos humanos

Uno de los ejes de la construcción de los sentidos actuales de la escuela, tiene que ser, indudablemente, el ejercicio de los DDHH, fundamentalmente el articulado de la Convención sobre los Derechos del Niño, que tiene en nuestro país, desde 1994, rango constitucional.

¿Cuál es la idea base, el espíritu de la Convención? Es una transformación profunda de la concepción jurídica de niñez. La concepción tradicional de infancia remitía al estado de incapacidad y reducía a los niños/as a categoría de objetos a ser tutelados y asistidos. La Convención les confiere el estatus de sujetos de derechos.

Por otra parte se asienta sobre la idea de los niños/as como “prole universal”: Todos/as los/las adultos debemos cuidar a todos/as los niños/as, y el Estado debe garantizar las condiciones y los medios para hacerlo eficazmente.

Se dirá, con razón, que no hay posibilidades de garantizar la vigencia real de los derechos humanos mientras no se transforme el orden social injusto en que vivimos, pero este pensamiento soslaya que la participación en la lucha por transformar nuestra sociedad es un derecho humano básico.

En este sentido la escuela se convierte en un lugar de enorme potencialidad a la hora de constituir sujetos que puedan defender sus derechos y un punto de convergencia para organizar a las comunidades en torno a sus reclamos por más y mejor educación, salud, trabajo, vida digna.

Es necesario que nos detengamos especialmente en los artículos “ocultos” de la Convención, aquellos de los cuales nunca se habla y que son precisamente los únicos que la escuela puede garantizar en su ejercicio. Son los arts. 13, 14 y 15⁵, en ellos se consagra el derecho de niños/as y adolescentes a la información, a la opinión y libre expresión de sus ideas y a la organización propia. Si bien en los últimos años, legitimados por la organización de los Contenidos Básicos Comunes, los derechos del niño se enseñan formalmente, los que se refieren a la libre expresión de las ideas y organización de los alumnos /as no han si-

Artículo 13

1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión, ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.
2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias.
 - a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o
 - b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.

Artículo 14

1. Los estados partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.
2. Los estados partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de sus derechos de modo conforme a la evolución de sus facultades.
3. La libertad de profesar su propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la salud o la moral públicas o los derechos y libertades fundamentales de los demás.

do tomados con fuerza aún y merecen ser incorporados como definición político pedagógica de un proyecto áulico e institucional, que trascienda los muros de la escuela.

Esta es una formidable herramienta para la construcción de pensamiento contrahegemónico y ejercicio de ciudadanía, a partir de prácticas de participación en asambleas de aula, en los cuerpos colegiados, integrados por estudiantes, docentes, padres, u otras formas de cogobierno de la escuela. Existen numerosas experiencias realizadas por escuelas de nuestro país que permiten afirmar que, todos los canales que favorecen la participación y la expresión de los alumnos, mejoran la convivencia al interior de la escuela y la relación barrio-escuela.

Conflicto social como parte del diseño curricular

Existe un dilema que nos plantean muchos compañeros/as genuinamente preocupados por las dificultades para enseñar en una realidad de múltiples carencias sociales, culturales, simbólicas, económicas, que son a su vez múltiples violaciones a los derechos humanos. Aparece rápidamente la pregunta “¿cuándo enseño si todo el tiempo me tengo que ocupar de que no alcanza la comida en el comedor, de que los chicos vienen golpeados, de que el agua está contaminada?”. El dilema se plantea en términos de “enseñar o asistir”.

La propuesta que hacemos desde CTERA es integrar al diseño curricular la problemática que viven nuestros niños/as en el mundo circundante y, en la escuela y que nos atraviesa como educadores; la desocupación, las políticas alimentarias, la contaminación ambiental, el uso del espacio público, las formas de economía solidaria, el agua, la energía, etc. deben ser motivo de estudio no desde un punto de vista teórico sino desde el análisis de la realidad y la construcción de conocimientos

Artículo 15

1. Los estados partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y libertad de celebrar reuniones pacíficas.
2. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de conformidad con la ley que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás.

acerca de las causales y efectos de esas situaciones de exclusión social. Aprender a leer y escribir, a expresarse en las diversas formas del arte, aprender historia desde la óptica de las luchas de nuestro pueblo, ciencias sociales y naturales teniendo como eje el derecho al acceso a los bienes que la tecnología y la ciencia están en condiciones de ofrecer a toda la humanidad pero se concentran en pocas manos, le da un sentido a los aprendizajes que se inscriben en un proyecto crítico y transformador de la realidad social.

Experiencias de micro política en y desde la escuela

Como corolario de estas reflexiones creemos que la escuela nos ofrece oportunidades muy fértiles para la realización de experiencias de micro política en su interior y conectada en red con otras organizaciones del barrio y con otras escuelas de la localidad.

Llamamos experiencias de micro política a toda forma organizativa que implique participación del colectivo de docentes, estudiantes (de todas las edades y niveles) y padres, en la vida cotidiana de la escuela. Hay un amplio espectro de situaciones de la vida escolar que pueden ser discutidos en cuerpos colegiados, con posibilidad de toma de decisiones, en un proceso participativo gradual: desde la discusión del PEI que mucho se declama y nada se practica hasta la toma de decisiones en relación a cuestiones de orden de prioridades en materia de infraestructura, actividades extra curriculares, comité de prevención de accidentes, código de convivencia construido por el conjunto, comisiones culturales para rescatar las tradiciones de la zona, la realización de las fiestas y actos escolares con sentido de apropiación del producto social de los procesos de aprendizaje, etc.

En un segundo nivel, pero que se da en forma simultánea, también proponemos la implicación del colectivo escolar en las distintas problemáticas del barrio participando con las otras organizaciones locales como una más: los problemas de saneamiento ambiental, micro emprendimientos, transporte, espacios públicos de recreación; siempre teniendo como objetivo la organización popular, que combine organización para demandar al Estado el cumplimiento de sus obligaciones y la producción de formas propias de resolución de necesidades básicas.

Seguramente existen miles de ejemplos más. Y sabemos que en estos momentos de profundización de la crisis se ha intensificado la creación de estrategias de supervivencia, que deben encontrar en las escuelas un lugar donde alojarse, debatirse, socializarse, y producir nuevos conocimientos para realimentar la tarea de organización popular.

Por supuesto, todo esto requiere que nos posicionemos plenamente como trabajadores de la educación. Entendiendo a la educación en su sentido más amplio: constitución de sujetos que puedan ocupar un lugar, que tengan una inscripción en la historia.

Esa es hoy nuestra utopía.

BIBLIOGRAFÍA

- Wacquant Loic, *"Las cárceles de la miseria"*, Bs. As. 2000, Manantial.
- Wacquant Loic, *"Parias Urbanos, Bs. As. 2001"*, Manantial.
- Villareal J. *"La exclusión Social"*, Bs. As. 1997, Norma.
- Izaguirre Ines (compiladora), *"Violencia Social y Derechos Humanos"*, Bs. As. 1998, Eudeba.
- Duschatzky Silvia, (compiladora) *"Tutelados y Asistidos"*, Bs. As. 2000, Paidós.
- Elias N. *"El proceso Civilizador"*, Bs. As. 1993, FCE.
- Foucault M, *"La microfísica del Poder"*, Madrid, 1980, La Piqueta.
- Foucault M, *"Vigilar y Castigar"*, Bs. As. 1991, Siglo XXI.
- Castel Robert, *"La metamorfosis de la cuestión Social"*, Bs. As. 1997, Paidós.
- Antelo Estanislao, *"La escuela más allá del bien y del mal"*, Santa Fe 2001, Ediciones AMSAFE.

Conocer la realidad
para intervenir



Memoria y pensamiento

*Hugo Zemelman**

CONFERENCIA I¹

Es muy satisfactorio y también novedoso para mí poder plantear estas discusiones en un ámbito sindical. Cuando uno vive fuera de su país es común que los espacios de discusión comiencen a quedar restringidos y replegados hacia el ámbito académico. Este repliegue tiene un costo, ya que cuando la discusión sólo se produce entre personas que se encuentran en los institutos o facultades -y que, además, no siempre están vinculadas con la decisión y la acción- suele ocurrir

* Profesor Colegio de México. Coordinador General del Instituto "Pensamiento y Cultura en América Latina".

¹ Este trabajo recoge los aportes de las conferencias realizadas durante el Seminario de Formación del I.I.P.M.V.-CTERA en julio del 2001 y del Programa de Form. Sindical de febrero del 2003.

que estos debates no dan cuenta como es debido de las situaciones que se viven en cada uno de los países del continente. Este es, evidentemente, un problema grave frente al cual se está procurando reaccionar. Existe una seria preocupación de que las ciencias sociales no están dando cuenta de lo que está aconteciendo. Esto es grave porque la carencia en la reflexión no es nueva en este siglo y porque, además, repetir un discurso viejo es doblemente peligroso.

El mundo intelectual latinoamericano tiene una cuota de responsabilidad bastante alta, no siempre asumida, de lo que aconteció en estos países en la década del 60. Pertenezco a la generación que en ese momento estaba muy activa, incluso mucha de la gente que después se ha refugiado en el ámbito académico tuvo responsabilidades de carácter político. Lo que voy a plantear es una reflexión a partir de una experiencia concreta, que es la experiencia de los 70. Una experiencia que no es de éxito sino de fracaso. Por lo tanto, es una reflexión sobre el fracaso. Decirlo así puede parecer aplastante, pero, por el contrario, tiene mucho de liberador ya que se puede aprender más de los fracasos que de los éxitos. Y este es un continente donde la capacidad de reflexión no ha sido suficiente, a pesar de la cantidad enorme de publicaciones, escritos, reuniones, seminarios, conferencias, etc, se ha escabullido esta responsabilidad. Las ciencias sociales de hoy continúan teniendo un déficit muy importante respecto de lo que acontece. Y esto plantea una serie de problemas.

En las intervenciones que voy a hacer no planteo respuestas teóricas. No es posible decir hoy "yo sé lo que acontece en estos países y la respuesta es esta". Ese fue uno de los errores de la década del 70, y posteriormente, en las discusiones que hubo en particular en México, donde se concentró una gran cantidad de argentinos, brasileños, bolivianos, chilenos, peruanos, gente de todos los países que por razones iguales o parecidas, tuvieron que irse de sus países. El problema no pasa por tener una perspectiva teórica, el problema es quizás más elemental. Se trata de generar un pensamiento, porque se desarrollaron teorías sin pensamiento. Nuestros países se han caracterizado por tener un volumen enorme de discursos muy sofisticados, pero discursos que no tienen sujeto. Paralelamente nos encontramos con una gran cantidad de sujetos que no tienen

discurso. Esta situación se explica por el valor que el mundo intelectual dio a los sujetos. Se analizó a los actores sociales desde una serie de estereotipos ideologizados y teorizantes que dirigía la mirada hacia determinadas imágenes de los sujetos en lugar de ver a los sujetos reales, ya que estos no coincidían con los esquemas que planteaban las teorizaciones.

Contexto Mundial

En la actualidad se está comenzando a vivir en serio lo que es el capitalismo, porque lo que se vivió hasta este momento pareciera que fueron ensayos de niño. Nos enfrentamos a un capitalismo sin equilibrios internos, sin contrapesos, desatado. Esto se ve claramente a partir de la década de los '90. Así, es muy importante analizar la caída del muro de Berlín en este contexto. Mas allá de lo que significó la experiencia de los socialismos reales, hoy vemos que jugaron un papel muy importante en términos de generar un equilibrio. Se derrumba el muro de Berlín y se desata el capitalismo en sus formas más primitivas, que no tienen la forma de aquel capitalismo manchesteriano de fines del siglo XIX, sino que es el capitalismo transnacional, que ya se venía teorizando desde 1910-1915. La transnacionalización del capital, a su vez acelerada por las innovaciones tecnológicas, es lo que irá a marcar la globalización.

Los datos son clarísimos, el mercado mundial está hoy controlado por 200 corporaciones, que han logrado aumentar sus tasas de ganancias en los últimos 10 años en un 360 % mientras que han creado empleos sólo en un 14%. Se muestra aquí de manera muy clara -ya se decía en tiempos de Marx y hoy es una realidad concreta- que la capacidad de generar rentabilidad pasa por la competencia, la competencia por la alta densidad de capitales y ésta, a su vez, supone no tener mano de obra, sino reemplazarla por tecnología. La rentabilidad depende también de algo que vemos todos los días, la fusión de empresas.

Otro ejemplo de lo que estamos señalando: en la actualidad México ya no tiene bancos de capital nacional, son españoles, ingleses, canadienses, etc. Acaba de venderse el último banco mexicano por cerca de 12 mil millones de dólares. Cuando el gobierno privatizó la banca obtuvo por la venta de todos los bancos mexicanos la misma cantidad que hoy reciben

los accionistas de un solo banco. Debemos tomar en cuenta, además, lo que eso ha significado en otro sentido. Los llamados “rescates” bancarios, creados para resistir este proceso de fusión, le significaron al gobierno de México, es decir, a los contribuyentes mexicanos, una cantidad equivalente a 70 u 80 mil millones de dólares.

Lo que quiero señalar es que hay un proceso de fusión frente al cual los gobiernos no han podido resistirse. Existen unas 200 corporaciones que, conformadas por una serie de redes que son sus intermediarias o sus dependientes, acumulan más riqueza que la generada en un año por Brasil y Argentina juntos. Eso da una idea del volumen financiero de estas corporaciones que están, por otra parte, gestando el llamado Acuerdo Multilateral de Inversiones. El Acuerdo es un documento secreto que fue descubierto por algunas ONG's europeas, particularmente francesas, y establece básicamente que los gobiernos aceptan renunciar a sus propias jurisdicciones para que, en el caso de haber pleitos con estas corporaciones trasnacionales, esos pleitos sean resueltos judicialmente en aquellos países cuyas legislaciones sean más favorables a las necesidades de las empresas. De esta manera, si una corporación es demandada por incumplimiento en Argentina, el juicio puede tener lugar en cualquier otro país del mundo donde exista una legislación ad hoc, es decir, donde no haya igualdad en cuanto a los derechos y obligaciones sino obligaciones de los obreros, por un lado, y derechos de las corporaciones trasnacionales, por el otro. No se trata de ciencia ficción, es una realidad que consta en un documento que se llama Acuerdo Multilateral de Inversiones.

¿Porque traigo esto a colación? Porque lo primero que tenemos que hacer es entender el momento que vivimos, dominado por una lógica absolutamente inexorable, donde el capital financiero manda. Las transacciones que se hacen en este momento son siderales. Para darles una cifra, si se aplicara la tasa propuesta por el Premio Nobel de Economía, James Tobin, de un 0,5% a las transacciones financieras y se gravara nada más que el movimiento financiero de Londres y New York se obtendrían 5 mil millones de dólares al día. En un año, esa cifra se eleva a más de 200 mil millones de dólares, el doble del Plan Marshall que aplicaron los americanos a la reconstrucción de Europa, y, desde luego, mucho más que lo

que el Banco Mundial está solicitando en este momento para resolver el problema de la pobreza en el mundo. Estas corporaciones acumulan ingresos que equivalen a 18 veces el ingreso de 1.200 millones de personas en el mundo. Este es el capitalismo hoy, un capitalismo altamente concentrador del ingreso, que no obedece a políticas exteriores de gobiernos determinados, es un capital autonomizado de las empresas productivas y de los propios gobiernos. Es la trasnacionalización que implica la autonomización del capital y se expresa en una competencia a muerte que pasa por la revolución tecnológica.

La gran crisis de petróleo en octubre del 1973 se produjo cuando, en un acto de rebeldía sin precedentes de la OPEC, se quintuplicó el valor del petróleo y provocó el caos en la economía alemana, francesa y norteamericana. A fines de 1976, las corporaciones trasnacionales ya habían tomado la decisión que no podían seguir dependiendo de los países de la periferia, es decir, del Tercer Mundo. En ese mismo momento se constituyeron fondos aportados por estas mismas empresas, no por los gobiernos, para acelerar las investigaciones tecnológicas que les permitieran a los países del Primer Mundo, vale decir a estas empresas, desconectarse del Tercer Mundo. En esos años ya se hablaba de 400 mil millones de dólares sólo en investigación tecnológica. No hay ningún país que lo resista y mucho menos ninguna universidad que pueda gastar esas cantidades para hacer avanzar la tecnología en términos de poder decir "ya no voy a depender del cobre, ya no voy a depender del estaño, ya no voy a depender, en un momento determinado, tampoco del petróleo". Esta situación, todavía, no la han podido resolver.

El modelo de trasnacionalización

Es en este contexto que se mueven los gobiernos y donde se establece la posibilidad de definir lo que se podría llamar modelos alternativos. Por eso es que comencé diciendo que no se trata de un discurso; discursos hay muchos, no se trata de formular una teoría general, se trata más bien de definir una postura racional frente a lo que acontece. Decía también que lo que aquí voy a plantear se centra en la idea de rescate del pensamiento, algo que los maestros y profesores pueden entender mejor que un grupo de economistas.

El modelo de la transnacionalización no consiste solamente en fusión de empresas, en una expoliación de los recursos, en comprar empresas para quebrarlas y así hacerse de mercados sin competencia, como está pasando con Aerolíneas e Iberia. Las grandes burguesías latinoamericanas -en especial las más innovadoras entre las que incluyo la chilena que ahora está en quiebra- se dedicaron a dar valor a activos para después venderlos a las empresas transnacionales que, a su vez, los transforman en chatarra. Ese es el gran negocio. Las burguesías latinoamericanas se transforman en rentistas y colocan sus capitales en las bolsas de valores o en el extranjero.

Por ejemplo, en Chile el gobierno dice que entran al país 4 mil millones de dólares destinados a la gran minería que no genera empleo, porque es una inversión muy tecnologizada, al mismo tiempo, salen del país 4 mil millones de dólares de los bolsillos de la gente de altos ingresos. Se produce una neutralización en esto. Lo que significa que es un modelo económico que tiene demasiadas debilidades y contradicciones internas que son visibles y que es un modelo que tiene muchos enemigos internos y tensiones que pueden hacerlo desequilibrar. Para cualquier persona medianamente lúcida, aun entre los más entusiastas defensores del modelo, eso es clarísimo. Algo que también queda muy claro es que la concentración del ingreso no puede tener distribución alguna. El gran argumento que se esgrimió en Chile en los años '90, fue que primero había que concentrar el ingreso para generar capital, que el capital iba a ser invertido y generar así el gran empleo. Pero ocurre que todo eso no se está dando por, entre otros, el factor tecnológico.

Nos encontramos con un modelo que para reproducirse necesita ausencia de presiones. Y aquí entramos en un punto importante, la ausencia de presiones se puede lograr de mil maneras. Desde luego, se puede lograr, de manera poco eficaz, desde las políticas represivas. El miedo, que es algo que se ve en todos los países y puede tomar muchas formas. Por ejemplo, si hay inestabilidad laboral y no hay legislación de trabajo que proteja, si se disuelven los sindicatos, si se desarrollan mecanismos de atomización social, la gente se siente sin protección. Se sienten aislados y al estar aislados no hay relación de solidaridad, lo que genera actitudes de conformidad, de sumisión, que son, en definitiva, las que se buscan desde el modelo económico. Y esto es algo que se quiere deliberadamen-

te porque el ciudadano como tal no es peligroso. Más aun, en países como Chile hay sistemas electorales que garantizan que la minoría gane una elección. Si bien esa minoría tendría que tener el doble de votos que la oposición, eso no ocurre, y con un 20 % puede llegar a controlar el congreso. Llamo a esto sistema binominal. De esta manera, se conforma el paradigma electoral donde existe una democracia que no juega el papel de tal. Una democracia cada vez más restringida en sus espacios públicos, donde en la rotación de gobiernos ya no se produce una rotación de proyectos, si no una rotación de administradores de lo mismo. Esta situación política exige un tipo de ciudadano acrítico, conformista, miedo-so, con un profundo sentimiento de abandono.

Sujeto mínimo

Pero eso tampoco es suficiente, hay que ir más allá. Entonces, tenemos los discursos del Banco Mundial sobre la educación. ¿Qué es lo que se disputa, en definitiva, en el mediano y largo plazo? Esto es algo que hay que discutir y es un ejemplo de por qué no estoy hablando de teorías sino de actitudes o de posturas. Lo que se está tratando de crear es un ser humano mínimo. Mínimo en deseo, en demandas, ya que un ser humano minimizado no presiona, acepta. Incluso puede darse el caso de que alguien llegue a alegrarse de ser pobre, que pueda llegar a querer su propia marginalidad. Eso se puede lograr, hay muchas formas de hacerlo, y hoy una parte de la ciencia social se dedica a eso. Se habla de genocidio, un genocidio sin voz. Hay un peligroso concepto que comienza a circular en la élite política, que es el de población sobrante. Según esta idea, hay una proporción creciente de población a la que se decide explotar económicamente. En este contexto, se plantea el problema de organizar la marginación y la instrucción, y el eje de esa organización pasa porque sea aceptada, porque si no es aceptada hay presión, y lo que el modelo necesita es que no haya presión. Ahí la educación puede asumir un rol importante, es el gran instrumento, junto a otros, como los medios de comunicación. Este género sin pensamiento se puede lograr de muchas maneras. Una de esas formas es enfatizar una lógica de inserción en el mercado, que comienza entre la gente joven. Se postula la inserción funcional en un mercado que no crece sino que se está contrayendo.

Un pequeño paréntesis, aquí podemos observar otros fenómenos. También desaparecen, a distintas velocidades, los sectores nacionales acomodados, los empresarios, por ejemplo. En Chile están en un proceso de desaparición rápida. El capitalista nacional comienza a desaparecer, se transforma en otra cosa, en la vieja clase compradora de los años '50. No existe empresario con capacidad de innovación, capacidad de riesgo, pero no porque no exista este perfil de gente sino porque no hay mercado, se va cerrando y cada vez se vuelve más controlado. Entonces, la acumulación de tensiones es enorme y en este contexto se requiere entender lo que pasa, tranquilizar la discusión con el ser humano concreto, individual. Debemos entender que un proceso como el de la minimización, con un sujeto que no presiona, que no tiene esperanza de nada, no tiene visión de futuro y, por lo tanto, acepta cualquier cosa que se le imponga, es un fenómeno cultural y psicológico funcional para la globalización.

Otro proceso que se produce es el de atomización social. Este fenómeno expresa el ideal en este modelo: la desaparición de las sociedades nacionales. Este es un proceso mucho más lento, que supone la minimización del sujeto y supone, entre otras cosas, la desaparición de la memoria y las identidades vinculadas a territorios. La identidad ahora se debe contar a nivel global. Se vende la idea del mundo como sinónimo de libertad, pero en un mundo que tiene nombre y domicilio conocido porque está controlado por ciertos países y no hay espacio fuera de este juego. Podemos ver cómo se vive la expansión de la OTAN en Europa del este, lo que ocurrió en Yugoslavia, lo que quieren hacer con China. En ese sentido, hay una serie de síntomas de que ésta es una expansión por la competencia, por un mercado que se encuentra cada vez más limitado. Hoy ya no alcanza con mercados de 100 millones de personas, se necesitan mercados de 500, de 1000 millones de consumidores porque las densidades de capital son tan grandes que requieren mercados enormes. Es un proceso desorbitado que lleva a situaciones como la del convenio de Kyoto, que Bush y el primer ministro japonés estuvieron de acuerdo en no aprobar porque ese convenio supone, de alguna manera, restricciones al mercado. Ahí hay un problema muy serio de generación gradual, pero implacable, de una expiación concentradora por un mercado que es gris. Es en este contexto donde deberíamos plantear los problemas.

Los desafíos del conocimiento en América Latina

Vamos a detenernos en América Latina. Las clases políticas de este continente son clases políticas que no tienen proyectos, son clases políticas derrotadas. Y esto sucede por mil mecanismos, no es ningún misterio. Han dado resultado las grandes inversiones que se hicieron desde los años '50 en adelante, los sistemas de becas, sobre todo para llevar a los economistas a determinadas universidades y formarlos, aparentemente, con un rigor científico. Los discursos son los mismos que en cualquier país del mundo. Es posible escuchar a diferentes ministros de hacienda, olvidarse del acento y creer que habla el mismo señor. Hablan de lo mismo, de la misma manera, con los mismos parámetros y desde igual formación. Los secretarios de hacienda de México y Chile usan las mismas palabras, son hijos del mismo papá. Los temas de razonamiento son los mismos.

Se pretende que esta situación se difunda por todas las actividades, sobre todo las formativas. Por lo tanto, puede llegar un momento en que los profesores den los mismos contenidos, no importa si es mexicano, argentino o chileno porque el discurso y los parámetros van a ser los mismos. Lo que se pretende es una altísima homogenización. Por eso, cuando hablamos de minimización también hablamos de homogenización. El proceso de minimizarse se da en la homogeneidad, una de las máximas expresiones de la homogenización es la minimización del ser humano a consumidor. La aspiración de este modelo es que todo el mundo posible, todo el mundo valórico, todo tipo de actividad creativa parte del consumo. Es una aspiración tenebrosa porque hay fuerzas para ello.

En este contexto, y frente a estos problemas, cabe preguntarnos si hay una teoría que de cuenta de esto. Y si hubiera esta teoría, ¿de qué sirve? ¿Cuál es el sentido de hacernos esta pregunta? El sentido es que no basta explicar, no basta con que elabore una teoría compleja de lo complejo, llena de variables y planos de análisis. El problema va más allá de eso. Entramos aquí en una cuestión importante frente a la cual las ciencias sociales del continente han estado muy débiles. Habría que construir un conocimiento que no sea solamente sobre objetos disciplinares, sino que sea un conocimiento en el que, junto con darse cuenta de ciertas situaciones estructurales o culturales, se pueda reconocer el espacio de inter-

vención de los hombres o de los sujetos. Y aquí es donde la ciencia social falla y merece que nos detengamos un momento.

El conocimiento tiene que ser un conocimiento que tenga un sentido de intervención, que en la realidad que tengo delante pueda reconocer espacios de intervención. Espacios de intervención significa que pueda reconocer en el análisis del Estado, en el análisis de los movimientos sociales, de la cultura, de la economía, etc., ciertas zonas que no se agoten en un mero razonamiento explicativo de causa y efecto, sino que sean zonas donde realmente se reconozca algo fundamental de la realidad social histórica. La realidad no es solamente un conjunto de objetos que se someten a determinadas leyes de este tipo o del otro, donde funciona muy bien la teoría sino que es una construcción de los hombres. Cuando hablo de construcción de los hombres hablo de múltiples actores constructores, no sólo de uno. Este es quizás una de las principales dificultades. ¿Cuáles son esos actores?, sería la primera pregunta. ¿Y dónde se les ve?, sería la segunda pregunta. Por el momento, podemos decir que son múltiples actores, no hay un actor más importante que otro.

Este es un cambio en la perspectiva de las ciencias sociales que se da en la década del '80. El gran discurso de la sociología, de las ciencias sociales, incluso de la economía, estaba muy centrado en el privilegio de determinados actores. Ejemplo de esto es que entre los años '50 y '60, en América latina se dio lugar a una gran creatividad. Esa creatividad en distintos ámbitos disciplinarios tuvo ciertos rasgos que no fueron solo ideológicos, eran rasgos de la época. Se estudiaron los fenómenos económicos, políticos, sociales desde un ángulo que nunca fue problematizado porque era parte de la historia de la época. Aunque se pensara ideológicamente de manera distinta se compartía ese ángulo, los procesos de la sociedad humana eran procesos que estaban sometidos a ciertas leyes históricas. Y esas leyes movían a la sociedad hacia un fin que era calificado de mejor, o de progresista. El razonamiento se movía dentro de los llamados esquemas de transición. En la economía, pero también en el resto de las ciencias sociales, aun entre las conservadoras, había un presupuesto de que el desarrollo capitalista estaba llegando a su término y que la humanidad estaba preparando las condiciones para avanzar hacia una sociedad mejor, que iba a superar al capitalismo. Ese fue el paradig-

ma, con dos improntas. La primera era que la humanidad evolucionaba y que esa evolución iba hacia algo mejor, no hacia lo peor. Y segundo, que esa evolución estaba garantizada por las leyes de la historia.

A partir de los '90 se derrumbó ese paraíso, ese paradigma. Las sociedades podían cambiar, pero no necesariamente hacia algo mejor, podía haber fuertes regresiones a lo que se consideraba superado ya en los años '20. Las llamadas leyes históricas no tenían tanta presencia, por lo menos en el corto tiempo. Aquí debemos ser cautelosos, a lo mejor tienen presencia en el largo tiempo histórico de Brodel, pero no en el corto tiempo donde las leyes no aparecen tan claramente. Lo que sí se ve con claridad es la importancia de la práctica humana, de la acción humana. Y se da entonces el cambio en la necesidad de entender que esta realidad es más construida de lo que se pensó y que esa construcción es mucho más incierta de lo que se creyó porque está abierta a muchas direcciones posibles. No hay una garantía de que se va a llegar a la tierra de Canaán, se puede volver a Egipto. Y eso ha derrumbado a gran parte de los intelectuales de América Latina, se les quitó el piso y se derrumbaron. Algunos se hicieron neo liberales, como una manera de encontrar salvación en otro evangelio. O se hicieron presidentes, pero ese es un caso dramático.

Construcción del conocimiento

Las ciencias sociales entienden ahora que esto que ellos creían que tenían claro, no es así, que los desafíos de conocimiento son mucho mayores. La realidad es enormemente más compleja, más arbitraria, más caprichosa y depende mucho más de lo que estoy simbolizando en la idea de la construcción. Por eso que el papel de la construcción es fundamental, pero no es una sola construcción como pudo haberse creído en la época de partidos de vanguardia, se trata de un abanico de construcciones. En esa época, estuvo presente en mucha gente la idea de que era la clase obrera o el proletariado internacional, el heredero de la filosofía clásica alemana, los que iban a construir la sociedad del futuro. Hoy no se tiene esa idea, es mucho más complejo el concepto de actor, de construcción de realidad socio-histórica y de realidad misma. Estas son concepciones que se heredan desde el siglo XIX. Quiero recordar una frase de Marx, que está en las tesis de Feuerbach, que dice que el hombre está siempre

determinado por sus circunstancias pero, a la vez, crea sus circunstancias. La clave está en la segunda parte de la frase. Esto significa entender a la realidad socio-histórica en ese doble juego.

Hay determinaciones culturales, institucionales, económicas, etc, que me determinan como habitante de un país en un momento determinado. Pero en la segunda parte de la oración se reconocen capacidades de crear circunstancias. Hay un espacio de autonomía del sujeto frente a su circunstancia. Después, esa autonomía se llamó lo indeterminado de la historia. Es un cambio muy importante porque lo indeterminado de la historia es lo que permite pensar que los procesos históricos nunca están totalmente resueltos, no están totalmente acabados, ni puede abordárseles con una lógica simplista de reducción a factores causales. Hay siempre una sola indeterminación. Esa sola indeterminación es precisamente el espacio del hombre como constructor de sus circunstancias. Es importante remarcar esto porque, por ejemplo, en muchos discursos de la intelectualidad actual, incluso de la más sofisticada, a veces se olvida. Los intelectuales siempre quieren tener la razón en todo, andan con la verdad en la mano, aunque no tengan ninguna verdad.

De todas maneras, no basta la construcción de un discurso teórico, el problema es más complicado. En una conferencia, la crítica que hacían los estudiantes de posgrado a la intervención de cierto ponente, era que si bien brillante, la exposición era solamente una descripción de lo que se había observado, pero que no mostraba en ninguna parte de su intervención los puntos débiles que pudieran permitirles a ellos detectar esos nudos donde podría incidirse a través de cualquier tipo de acción o de idea. Retomo, de alguna manera, lo que proponía anteriormente con la tesis de Feuerbach sobre el hombre determinado por su circunstancia. Puedo describir esas circunstancias en el plano institucional, de la política, la economía, pero no basta con esa descripción. ¿Cuáles son los talones de Aquiles de esa descripción? ¿Dónde esto no funciona y, por lo tanto, dónde yo puedo incidir? Esto no aparece generalmente en los análisis. El jueves hay una reunión donde el tema central es si las ciencias sociales están entendiendo o no lo que es un conflicto. Una pregunta elemental que llama la atención es ¿por qué se convoca para discutir si los economistas, antropólogos, sociólogos, etc, que son gente calificada,

pueden o no contestar la pregunta? ¿Entendemos lo que es el conflicto en Brasil? ¿Entendemos lo que es el conflicto en Argentina? En Chile, por ejemplo, están presentes diferentes conflictos, sin embargo, los chilenos no tienen ninguna capacidad de respuesta.

Los problemas de la investigación

Hay que comenzar a pensar el por qué de esta carencia. Una cosa es manejar la información y otra es pensar bien esa información. Esto es importante toda vez que estamos de acuerdo en que las realidades socio-históricas son terriblemente dinámicas y cambian más rápidamente que las estructuras conceptuales. Puedo tener una gran teoría. Pero puede suceder que esa gran teoría quede desfasada de las realidades en muy poco tiempo. Si no tengo la capacidad de organizar un pensamiento correcto me quedo con la teoría y dejo de lado la realidad, que es lo que suele ocurrir. Esto se puede ver en los procesos de investigación, pasa por un problema metodológico que no vamos a tratar acá. La gente se enamora de objetos que puede identificar porque coinciden de manera congruente con ciertas estructuras conceptuales. Pero resulta que la realidad puede ir por otro camino, puede haberse transmutado en algo diferente. Entonces, se termina investigando objetos muertos, objetos inexistentes. El gran riesgo que tienen esas investigaciones es que son lógica y teóricamente coherentes y lo que es peor, pueden aportar todos los datos habidos y por haber para justificar que ese señor que está muerto está vivo.

Lo más grave de esta deformación es que las políticas universitarias están alimentando ese estilo, porque hay armado todo un circuito en el que basta con que un señor escriba un ensayo o artículo. En México existen los llamados puntajes académicos que significan que el individuo va a ganar un poco más. Así, se vive en un mundo enajenado de producción que no es producción de conocimiento, sino más bien, es fabricación de papel, y nos llenamos de una producción que, en un porcentaje importante, no importa a nadie. Solamente enriquece los currículum que luego permiten acceder a los estímulos académicos. Lo grave es que esta situación está institucionalizada y, por lo tanto, está contribuyendo a deformar el trabajo intelectual, es decir, cómo la gente está o no pensando. Eso ocurre cuando nos enfrentamos a contextos complejos como los

que vivimos en estos momentos. Un contexto despiadado, dominado por fuerzas económicas, políticas y culturales.

Es cuestión de leer los discursos de las corporaciones pero no solamente en el plano del capital financiero, de su capacidad de comercialización. Ese es el actor más concreto y a la vez es un ideólogo. El discurso de las corporaciones internacionales es muy sofisticado, puede dar una idea de hacia dónde quieren que el mundo camine. Porque una cosa es que se fusionen dos bancos y otra es el discurso de corporaciones financieras internacionales. No tomamos eso en cuenta y no sólo eso sino que a veces empujamos a la investigación en una dirección opuesta. Es en este plano contextual donde es fundamental, no tanto crear una teoría, sino recuperar una forma de pensar que tiene que estar fuertemente vinculada a los actores.

La necesidad de cuestionar la construcción

De esta manera, entramos en un mundo que quería incorporar en esta primera caracterización. ¿Cuáles son esos actores? Pensemos desde la premisa que se plantea a partir de los '90 en adelante -en realidad aparece anteriormente, en la década del '30 del siglo XX- que la realidad es una construcción, se nos plantea el problema de la complejidad de la construcción. ¿Qué vamos a entender por construcción? La pregunta implica otra cuestión, cuáles son los tiempos y los espacios de la construcción. Comencemos con lo último. Desde luego tenemos que empezar a ver que no hay un espacio privilegiado. En primer lugar, no se construye solamente desde los espacios institucionalizados. En segundo, no se construye solamente desde los espacios públicos. ¿Qué es eso de lo público y lo privado? Es un punto muy importante a discutir, sobre todo para lo que estamos viendo, porque en verdad se ha dado una suerte de privatización del espacio público. En el modo de hacer política en muchos países ya no hay espacios públicos, están privatizados. Entonces, ¿qué pasa con esos espacios? No podemos movernos más con el estereotipo de un espacio público, los espacios pueden ser mucho más complejos que eso y los actores pueden ser múltiples.

Aquí quisiera detenerme un minuto. Surge un tema que he privilegiado pero es parte de una constelación de temas que uno puede observar, y resumo en lo siguiente: hoy se puede observar que hay un proceso de trans-

formación radical -rápido o lento, eso no lo podría decir- de muchos actores tradicionales. Lo que está pasando con los sindicatos. Hoy vivimos en América Latina un momento interesante desde el punto de vista del sujeto sindical, en algunos países se produce una transformación del actor sindical. En algunos lugares el sindicato dejó de ser el sindicato clásico como grupo de presión, reivindicacionista, etc., y se transforma, con una gran visión, en movimiento. Ejemplo de esto son los sindicatos de los medios de comunicación en México, que están entendiendo que ellos no pueden ser simplemente el sindicato de los medios de comunicación, que tienen que ser actores capaces de elaborar proyectos completos de sociedad. No basta circunscribirse a lo sectorial, tienen que tener política no solamente en relación a lo que pasa con los medios de comunicación, sino una política clara frente al proceso de privatización del parque industrial, tiene que tener una política clara frente al proceso educacional, etc.

Cuando llegamos a los cenáculos empresariales nos desconcierta, y a los gobiernos igual, cuando se dice “pero usted es un sindicato que debería solamente reclamar cosas de su sector, ¿qué tiene que decirme de otros sectores que no le incumben?”. Es un poco lo que pasó con el movimiento indígena en México, con los zapatistas. ¿Qué es lo que le perturba al gobierno de México sobre los zapatistas? Es que plantean un discurso completo, no restringido a los indígenas si no que es un discurso que tiene ver con planteos económicos, con demandas institucionales, con descentralización del poder, con la recuperación con los espacios geográficos. Un discurso que tiene que ver, en una palabra, con el orden estatal y no sólo con las demandas de los indígenas. En tanto demanda, el problema de los indígenas podría ser resuelto muy fácilmente, como de hecho lo quiso hacer el gobierno de México cuando empezó a ofrecer tierras o cuando ofreció a la guerrilla transformarlos en la policía de los municipios indígenas o, lo que pretendía después la clase política mexicana, transformar al zapatismo en partido político, lo que obviamente sería el mecanismo ideal. Al transformar el movimiento indígena en partido político aquel termina por ser succionado por el orden del Estado.

Estos discursos irreductibles a la lógica del orden estatal son terriblemente poderosos. Cuando los sindicatos comiencen a entender que su fuerza no está sólo en el sector que les da origen sino que está en su bifurcación a una serie de actividades que van mas allá de su sector, indu-

dablemente se transformarán en otra cosa. Hay que entender que eso es lo que no se quiere. Este cambio supone un trabajo de elaboración conceptual, no es un problema organizativo, en el que hay que tener la capacidad de elaborar proyectos. Y esto tiene que ver con la problemática del sujeto, un sujeto que transforma.

Pero no pensemos solamente en sindicatos, podrían ser una serie de sujetos que emergen en este momento, que crean espacios nuevos que no se sabe hacia dónde van a ir. Podemos verlo en Gottenburgo, en Barcelona, en Génova, etc., donde suceden cosas inéditas en términos de encontrar actores que no son activistas sino expresiones de subjetividad social en proceso de desarrollo pero que no se sabe hacia dónde se pueden desarrollar. Eso puede llegar a ser muy poderoso.

Discursos de ruptura

Surge aquí una cuestión importante. Para que pueda tener lugar esta emergencia de sujetos hay que enfrentar una cuestión que es quizá una de las grandes debilidades. Hace un tiempo atrás, estaba Saramago en Buenos Aires y dijo algo muy interesante: “lo que les pasa en América Latina a ciertas fuerzas que pretenden el cambio es que no tienen ideas”. Voy a detenerme un poco en ese punto, porque hay algo de verdad en eso. ¿Qué significa no tener ideas? Puede haber varias situaciones. Por un lado, un pensamiento que se limita a hacer grandes descripciones sobre lo que acontece y estas descripciones son como quien escribe epitafios en las tumbas, en el sentido de que esto fue pero ya no es, pudo ser pero no fue.

Nos quedamos en descripciones absolutamente derrotistas del tipo “esto no puede ser sino así” que se convierten en un bloqueo muy poderoso en la intelectualidad. En América Latina, la intelectualidad vive fuertemente lo que Agnes Heller, hace muchísimos años atrás, llamó el bloqueo en su libro “La anatomía de la izquierda europea”. El concepto del bloqueo es un concepto poderoso en el plano del análisis y también en la discusión formativa, desde el punto de vista pedagógico. ¿Qué es un bloqueo mental? No es ignorancia, no es flojera, incluso puede no ser ni siquiera miedo o comodidad, es peor que todo eso. El bloqueo es una

suerte de inconsciencia de la conciencia, una especie de creer que se tiene conciencia sin tenerla. ¿En qué consiste?

En una sociedad tecnologizada como la que vivimos, es un fenómeno que se ve con frecuencia. Aquí entramos en un punto importante de la discusión que complementa a los puntos anteriores. El bloqueo consiste en creer como verdadero aquello que se me muestra permanente e insistentemente y que, con tanta insistencia se me expone, me impide ver todo lo que no esté incluido en lo que se me muestra. Por lo tanto, todo aquello que escapa a lo que se me muestra es inexistente. Si reparamos en esto que estoy simplificando, es muy fácil reconocerlo. Esa es la lógica del poder, el poder siempre ha sido así. Desde que el hombre está organizado en sociedades estratificadas ha logrado hegemonizar o legitimarse a través de esta lógica. Muestro y muestro, vuelvo a mostrar lo mismo y de tanto mostrar lo mismo impido que la gente piense diferente. Por lo tanto quien se pare frente a esto y diga “pero señor, es que hay otra realidad” es peligrosísimo.

Por ejemplo, alguien que comience a decir “yo puedo desarrollar estrategias de sobrevivencia sin pasar por los flujos financieros”. Hago referencia a algo que no conocía, que son las redes de trueque. Es peligrosísimo, porque es mostrar que las cosas se pueden hacer de otra manera. No es si la experiencia en sí misma va a tener éxito o no, es que se puede ver la realidad de otra manera. Eso es inaceptable de la misma manera que para el Estado mexicano es inaceptable el movimiento zapatista. El movimiento zapatista mostró a la clase política, incluyendo a los intelectuales de México, que los indígenas podían ser protagonistas y que se podía pensar México de una manera diferente a como se pensaba incluso en la ideología de la revolución mexicana. Este poder decir “se pueden ver las cosas desde otro ángulo, se pueden hacer las cosas de otra manera” es lo que rompe el bloqueo. Y la ruptura de ese bloqueo es peligroso porque evidentemente le quita uno de los mecanismos de sustentación y de equilibrio interno al orden. En eso consiste el bloqueo histórico.

El discurso de la intelectualidad, desafortunada o afortunadamente, depende dónde se ubiquen, es un discurso bloqueado. Cuando rompe el bloqueo lo hace en el plano puramente argumentativo. Vale decir,

no se trata de construir un discurso con adjetivos, un discurso que sea crítico en las formas de enunciación, pero que no sea crítico en términos de mostrar, por ejemplo, posibilidades de intervención a la gente. Ese es el punto, por eso hablo de un conocimiento que se limita a escribir epitafios en las tumbas sobre lo que no pudo ser. Es un punto sumamente importante que se vincula con este contexto como de aplastamiento que se vive en este momento.

Visión de futuro

Hay otro elemento que quisiera incorporar en este esfuerzo de mostrar los desafíos del contexto desde la perspectiva de recuperación de una forma de pensamiento. En definitiva, todo esto puede ser un mero ejercicio intelectual, lógico, epistémico, sin ninguna consecuencia. Porque decir lo que digo puede ser un ejercicio académico, el problema es cómo lo pongo en práctica. Y aquí es donde viene una dimensión sobre la cual también se actúa con bastante deliberación en cuanto al desarme que uno observa, un desarme de tipo teórico y también ideológico, fuerte. Lo planteo con mucha cautela, es una cuestión que evidentemente admite una discusión, ya que es muy difícil resolver el problema del rescate del pensamiento y la construcción del conocimiento. No se trata solamente de satisfacer una serie de requerimientos en cuanto al conocimiento de objetos, por más sofisticados que esos objetos sean, del orden económico, institucional, cultural. Es imposible romper este bloqueo, que caractericé a partir de Heller, si no se tiene una visión de futuro. Quizás, uno de los grandes problemas que tenemos hoy en este continente es que no tenemos visión de futuro, perdimos esa visión.

Esto es importante. Cuando voy a Chile, en general los vínculos son con universitarios de un promedio de 25 años. Lo que llama la atención en esos jóvenes es que no tienen visión de país, no tienen visión de futuro. Una persona que no tiene visión de futuro no puede construir un pensamiento, en el mejor de los casos describe y se refugia en la tecnocracia, en la tecnologización del conocimiento, en el diagnóstico. Pero el diagnóstico no me permite distanciarme de mi circunstancia y, entonces, no puedo reconocer esos espacios de reactivación porque este espacio no es

un problema lógico, es un problema de sentido. ¿Qué sentido tiene para mi actuar? Si no tengo un sentido claro desde y para el cual actuar no voy a reconocer nunca ese espacio. Aquí nos enfrentamos a un problema de valores que incide de una manera directa en los procesos de formación, si me mantengo en el plano de la educación, y desde luego incide de manera trágica en la construcción de conocimiento.

Los intelectuales se refugian en algo que es engañoso, la super especialización. Como no tengo visión de nada, no tengo visión de conjunto de nada, ni visión de futuro y como soy un científico social, científico serio y riguroso me refugio en la atomización. La especialización puede tener sentido en la medida que tenga sentido saber usar el conocimiento, de lo contrario es darle la espalda a la realidad, entendida ésta como un desafío de construcción. Si no sé para qué construir, no voy a poder hacerlo porque no sé dónde construir. Si no tengo una visión de futuro que me permita leer mi circunstancia, ¿cómo resuelvo el conocimiento de las circunstancias del presente? Con una sumatoria infinita de información. Pero si hay una manera elegante para justificar la inacción, la inactividad, esa información queda aplastada.

La acción desde las circunstancias, que son siempre del presente, exige información determinada. No mucha, pero clave. ¿Y qué define qué es clave y qué no lo es? La propia visión de qué es lo que se quiere hacer con este conocimiento, y esa visión deriva de lo que quiero hacer hacia el futuro. Si desconozco eso que quiero, no puedo leer mis circunstancias del presente claramente, me llenaré de información, pero información no es lo mismo que claridad. Al contrario, puede ser sinónimo de oscuridad. Por eso es que el científico excesivamente erudito en términos bibliográficos, que lee muchos idiomas, que cita en varias lenguas, que conoce todas las estadísticas y los datos cualitativos, no es garantía de que tenga nada claro. Por el contrario, es el que tiene oscuro todo, y se refugia en la erudición o en la especialidad.

La ciencia social sin pensamiento

Es necesario reaccionar frente a esta situación. Es un problema que se vincula con las políticas formativas de los centros universitarios pero es una realidad que también está presente en la primaria, porque el proceso es muy profundo. Cuando uno empieza a trabajar con alumnos de post grado, por ejemplo donde trabajo, en México, se encuentra con una constelación de ilustres cabezas duras. Una generación muy difícil de cambiar porque ya son los jóvenes sabios, los aprendices de brujo que no aceptan que se les venga a inventar la plana. Y, por otro lado, están los estímulos institucionales del tipo “señor, termine pronto su tesis para obtener becas de estudio en otros países”, lo que resulta en que muchas tesis de maestrías y de doctorados son tontorías, tesis para salir del paso, llenas de información y de bibliografía, pero sin pensamiento. Nos estamos encontrando con unas ciencias sociales que no tiene pensamiento.

Eso me recuerda la vieja crítica o advertencia de los años '30 de Edmund Husserl, cuando estaba avasallado por el nazismo, por el cual tuvo que salir de Alemania a Holanda. Husserl dijo en esa época, “el gran problema de las ciencias europeas, el gran problema de la crisis de la ciencia europea, es que nos estamos quedando en una ciencia que tiene pura tecnología pero no tiene pensamiento”. Hablaba de la física, de la química, pero ahora, desafortunadamente, lo podemos aplicar casi sin correcciones a las ciencias sociales de este continente llena de especialistas, gente estupendamente bien informada, bien leída y con mucha técnica, pero que no tiene pensamiento. Y si tiene pensamiento es un pensamiento intraducible en práctica investigativa. Esos llamados meta relatos o meta discursos. Ideas muy bonitas, pero ¿cómo se reflejan en la práctica? No sólo en la práctica cotidiana, no sólo en la práctica de investigación sino también en la práctica de formación. En nada, o en muy poco. Entonces se vuelve a reproducir con el joven el mismo esquema de no pensar, de acumular sólo información. ¿Y qué importancia tiene esto de pensar, fuera de que es obvio saber pensar? En que no vamos a poder leer nunca los desafíos del contexto, porque para leer el contexto tengo que ser capaz de generar un problema, de plantearme el problema, y esos no son algoritmos, no son inferencias de ninguna información acu-

mulada. De cómo acumule la información dependerá que pueda defenderme o no del problema. Puedo tener la información organizada de tal manera que no atienda ningún problema, que es lo que suele ocurrir.

Nombres viejos para problemas nuevos

Nos enfrentamos aquí con problemas que tienen que ver con los procesos de información. Hay un serio problema en el ámbito de las ciencias sociales para entender el contexto. No como un rescate de grandes teorías que pueden servir o no, eso no me interesa. Pero sí me interesa entender que no puedo comprender el contexto si no rescato el pensamiento. Estamos obligados, valga esto como hipótesis, a repensar las ciencias sociales, lo que supone que tendremos que pensar de nuevo aquello que pensamos. O, para decirlo de otra manera, que volvamos a forjar conceptos que a lo mejor ya no son útiles. Pero ya no con la petulancia de “yo tengo la verdad, la teoría general de todo”. Ese es el problema de la actitud, de la postura y digo de la postura porque aquí tenemos dos cuestiones que se vinculan con la posibilidad o no de reconocer los espacios de actuación del sujeto. La realidad se presenta no sujeta a leyes claras, lo que a partir de los '80 en adelante queda muy claro. Eso significa, en términos racionales o intelectuales, que estamos constantemente en presencia de emergencias sociales, de cosas nuevas, de lo inédito.

El problema es, cuando en la práctica me confronto con situaciones que no tienen cabida en mis estructuras conceptuales. Lo peor que podría suceder en estos casos, como decía Gastón Bachelard, es ponerle nombre viejo a cosas nuevas, porque eso me da tranquilidad espiritual, pero esa tranquilidad espiritual cuesta errores garrafales. Es muy fácil decir “esto ¿qué será? debe ser aquello, le pongo nombre de aquello”. Estamos plagados de esas situaciones. Para poder cambiarlo tengo que aceptarme como sujeto pensante. Asumir lo inédito implica una dialéctica, porque dar cuenta de lo inédito significa también aceptarse como sujeto pensante, tener confianza de que puedo pensar, que puedo dar cuenta de lo que tengo adelante y no tengo que ir a la biblioteca a buscar un libro que me diga cómo hacerlo. Eso no pasa solamente por la información teórica, pasa más bien por tener una organización de pensamiento.

El pensar la historia, pensar en un momento histórico, no significa ser especialista en ese momento histórico, eso es una contradicción. El momento histórico no es un objeto, es un contexto, un contorno, un conjunto posible de problemas. Por lo tanto, si soy especialista en algo ya no voy a ver el contexto. Si se está tratando de pensar su circunstancia, de pensar sus situaciones contextuales para poder, a partir de ese pensamiento, tomar decisiones, no es necesario ser especialista de contextos sino tener la capacidad de entender lo complejo de éste sin reducirlo a objetos particulares que ya conozco. Eso exige esfuerzo de pensamiento, de análisis, es lo que da sentido a hablar de un pensamiento del presente. Porque resulta que es en el presente donde actúo, no en el pasado. El presente que, además, no es presente en sí, es futuro.

Curiosamente, esto me remite a una distinción que hacía San Agustín en el siglo IV, acerca de tres presentes coexistentes. El presente del pasado, que es la memoria; el presente del presente, que es la visión que tengo de la circunstancia; y el presente del futuro, que es la espera. Una espera que podríamos traducirse a nuestro lenguaje diciendo que es una visión de futuro. Cuando no tengo visión de futuro, cuando no espero nada, me encierro no en el presente o en lo contingente, en lo casual, en lo incierto, me quedo sumido en la imposibilidad de conocer y de actuar. Esto es importante registrarlo porque las lógicas que hoy observamos, en relación a cómo se reproducen, apuntan a eso: “describa, haga etnografía, cuente cuentos, no tenga visiones de futuro porque eso ya está escrito para siempre”.

El pensamiento “parametrizado” frente a la voluntad de pensar

En la historia del hombre se nos dice, finalmente, que se descubrió qué era la historia, qué era el capitalismo globalizado. No hay otra historia posible. Piense correctamente, dentro de estos parámetros que se le imponen. Si usted se sale de estos parámetros está en insania mental o es un gran ingenuo. Estamos, entonces, frente a una situación que es muy desafiante porque alude a algo que a veces no se entiende cabalmente. Esto que digo podría reducirse al problema de los parámetros. Estamos muy “parametrizados”, lo que significa que pensamos, querámoslo o no, desde el ángulo del poder. Entendiendo el poder como lógica de lectura, no como manipulación, aunque sea una forma de manipulación muy sutil. Hay un señor ya

muerto y de cuyo nombre mucha gente no se quiere acordar, por lo tanto, tampoco se los diré, que decía “en los momentos de dificultades, en los momentos de tropiezos, hay que soñar”. Y eso es lo que se le quiere hacer perder a la gente joven, en especial a la que está, de alguna manera, comprometida en la acción. Debemos entender que las circunstancias que nos rodean, las circunstancias cotidianas, son precisamente las que nos obligan a hacer el máximo esfuerzo de recuperar el pensamiento, entendido éste como capacidad de romper con el propio condicionamiento que me hace ser pesimista, que me obliga a ver la realidad de una determinada manera, a veces hasta como un reflejo condicionado. Romper con ese condicionamiento es romper con una lógica que se me impone como la única posible. Eso es el esfuerzo de creación en los momentos de adversidad.

Hay una expresión, que nosotros podríamos traducir a nuestro análisis, que viene de Paul Gauguin: “para pintar bien hay que pintar con hambre, no con mucha, porque mucha mata, pero con algo”. Es decir, con algo de necesidad. Eso es algo que pasa en el establishment académico de muchos países, no tienen necesidad de nada. Y podemos ver cómo esto incide en la pobreza de pensamiento. Existe una constante o creciente separación, un divorcio entre la producción intelectual, académica y las necesidades de la acción. ¿Desde dónde pienso? ¿Para qué? ¿Para qué construyo conocimiento? ¿A quién quiero que beneficie? ¿Para qué quiero estudiar la democracia? ¿Para qué quiero estudiar la pobreza? No hay claridad sobre eso. Lo planteo como un elemento de autocrítica. Pero con mayor razón entre personas que están tratando de conocer su contexto para reconocer posibilidades de construir a través de grupos, a través de actores, de determinados grupos de fuerza en que lo colectivo es enormemente más complejo de lo que se pensó tiempo atrás. Obviamente esto exige romper con los condicionamientos, ya que de otro modo me quedo prisionero de lo ya pensado y lo único que haré será una especie de juego de abalorio de lo que se ya se ha dicho.

Hago variaciones del mismo tema. En relación a esto del juego de abalorio recurro a la novela de Herman Hesse, “La Orden de Castalia”, donde el juego es una burla o una caracterización de los intelectuales de hoy. Encerrados en su super-especialización están sumidos sin ver el mundo. Todo esto nos obliga a recuperar algunas exigencias. ¿Qué es tener una

visión de la realidad? En primer lugar, en este momento, para enfrentar el contexto hay que rescatar una capacidad de pensar. Segundo, esa capacidad de pensar no se identifica con la sabiduría teórica, o con la especialización. Tercero, para poder recuperar esta actividad de pensar tengo que tener un para qué pienso, un sentido. Este sentido lo vinculo a una visión de futuro, que puede ser una visión axiológica o ideológica pero no es teórica, no es una extrapolación lógica, es una visión, una apetencia, una utopía. Esto no es fácil, porque supone rescatarse como personas, rescatarse como sujeto. Si no creo en mí mismo como sujeto no puedo pensar, puedo repetir lo que otros pensaron. Indudablemente, esto es un problema que hay que asumir, porque no es sólo un problema teórico, no es un problema que se resuelve sólo por mecanismos lógicos, o epistémicos. Es un problema existencial de poder reconocer o reencontrar el sentido de historia, el sentido de construcción de la historia desde los micro o macro espacios, desde los micro o de los macro tiempos, no hay un tiempo y un espacio privilegiados. La historia se construye desde todos los lugares todos los días. Es algo que tiene que ver con un problema existencial, no sólo con un problema de tipo teórico, donde evidentemente el acto de pensar esa disposición de asomarse a lo nuevo es fundamental. Siempre hay cosas nuevas, el problema es reconocerlas. No hay un estereotipo: esto es nuevo, esto no; la realidad emerge constantemente, todo el tiempo surgen distintos tipos de voluntades.

Es curioso cómo el elemento de voluntad es parte de esta discusión y, sin embargo, cómo, en el ámbito de la historia de la filosofía de los últimos 100 o 150 años, son muy pocas las personas que se han detenido en la voluntad. Hubo algunos aportes, de algún tipo de psicología cognitiva. El acto de voluntad, no como un acto caprichoso sino como una forma de expresión del esfuerzo de cada uno de nosotros, todos los días, de colocarnos ante las circunstancias que nos determinan. Y eso exige un acto reflexivo, que supone dos cosas. En primer lugar, reconocer esa circunstancia. Segundo, reconocerla no como límite, no como aquello que me cerca y obliga a ser como soy y de ninguna otra manera. Sino reconocer estas circunstancias como espacios de posibilidades, que es lo que hoy día se trata de debilitar. Pero para eso tengo que recuperarme como sujeto, con capacidad de acción y de pensar, en cualquier espacio y en cualquier tiempo. Ahí es donde veo la importancia de la vinculación

entre pensamiento y práctica. Y es la gran debilidad que uno observa cuando el pensamiento comienza a desconectarse de la práctica, lo que ocurre en el establishment académico con mayor o menor grado, que termina por encerrarse en sí mismo, que no mira el mundo y se regocija en sus propias especialidades, un juego de abalorio como lo llamaba Hesse, que no lleva más que a la autocomplacencia. Porque si los intelectuales tienen algo que permanece, es su autocomplacencia, que es carencia de otras cosas.

Conciencia histórica

Durante mucho tiempo, en el ámbito de las ciencias humanas, y sobre todo a partir de los desarrollos de la historia, desde los Anales en adelante, se habla de algo que nunca terminamos de entender qué es, pero todos repetimos muchas veces al día, esto es, que somos individuos con conciencia. Tengo mis serias dudas respecto de eso; tenemos información, podemos tener alguna que otra idea aproximada de lo que estamos haciendo, pero no tenemos una idea muy clara del contexto en que nos movemos. ¿Qué significa entonces decir conciencia? Significa decir que como individuo pensante, profesional, especializado, sé en qué momento de la historia estoy viviendo. Si hay algo que está ausente en el pensamiento social es que ese pensar carece de conciencia histórica. Se podría hacer una muy buena recuperación, casi arqueológica, del concepto en la producción intelectual de América pero veremos que, aún en los momentos más críticos, en los momentos de mayor auge de este pensamiento teórico crítico, no se hizo con conciencia histórica. Si hubo errores que se cometieron en el pasado, fue por una falta de conciencia histórica, y eso es grave, porque esa misma falta de conciencia pareciera ser que persiste hasta hoy.

La experiencia de Salvador Allende en Chile, de la Unidad Popular, es una experiencia -y no estoy de acuerdo con quienes dicen lo contrario- que no se ha terminado de analizar después de 27 años. No se puede analizar, no se quiere analizar. Y esta puede ser la experiencia también de este Argentina. Es posible que haya razones atendibles en términos de que hay muchos elementos que impiden hacer ese balance. Pero por sobre esos obstáculos muy respetables, el problema es una herencia pendiente. Lo que nos va a mostrar es por qué se cometieron los errores que se cometieron, que no

fueron errores lógicos ni, estrictamente hablando, teóricos. Fueron errores de perspectiva, lo que implica un conocimiento. Si ubico un conocimiento correcto en una perspectiva incorrecta, el conocimiento se deforma.

Por ejemplo, para ver situaciones que conozco de Chile, el análisis de los militares fue correctamente incorrecto. Esto significa que, si bien el análisis fue correcto, el objeto no existía, se inventaron otros militares, se analizó un militar inexistente en la práctica. ¿Qué pasó con el análisis de los sectores populares a los cuales después se atribuye el fracaso de los llamados proyectos? Se hicieron análisis muy sofisticados pero ese pueblo no existía por ninguna parte. Se inventó un pueblo, se inventó un país para justificar de pronto ciertas acciones ideológicas. Y eso hay que decirlo, ya sea para estar en desacuerdo o de acuerdo. Lo que planteo es que hay una memoria pendiente que tiene consecuencias sobre el futuro. Hay errores de perspectiva, que es lo que condensa en la idea de conciencia histórica, y si no tenemos conciencia histórica no podemos construir un conocimiento correcto porque el sentido que le vamos a dar al conocimiento es abstracto e inviable.

Esto es algo que se puede repetir hoy pero con mucha más fuerza, dado que vivimos en sociedades mucho más tecnologizadas, 30 años después, con mucho más control de los medios de información, donde los sistemas democráticos que pudieron darse en ese momento, sistemas donde había espacios de proyectos, ya no existen más; donde la democracia ha reducido el espacio del proyecto a la sucesión de administradores del mismo proyecto. Se da en Chile con Lagos, se está viendo con Fox en México y con Cardoso en Brasil. Son cambios donde esta carencia de perspectiva -que aquí sintetizo en el concepto de conciencia histórica- se puede repetir de una manera colosal.

¿Y qué es tener conciencia histórica? ¿Cuál es la función? Para dejarlo aquí no como corolario sino como puerta de entrada a una segunda discusión, diría que conciencia histórica es algo muy elemental, es saber ubicarse en un momento. Pero ubicarse en un momento no es lo mismo que explicar ese momento como objeto, es poder reconocer opciones de construcción, que no son reconocidas teóricamente, sino en función de una visión de futuro. El papel de la teoría está en ver si aquella opción

por la que opto es viable o no, la teoría es apertura de opciones. Eso es lo que molestó a ese colega cuando los alumnos le dijeron que no estaba mostrando opciones, sino describiendo una situación dada por hecha. Tener una conciencia histórica es abrir opciones, lo demás es reducir la realidad a una teorización. Eso es un poco lo que pasa con el libro de Anthony Giddens sobre la tercera vía, que circula como una especie de Vulgata, como una Biblia. El libro de Giddens se lee en ciertas circunstancias mientras él piensa en otros problemas, tiene otras perspectivas, está justificando al gobierno de Blair. Sin embargo, los Cardoso, los Lagos y otros más lo han transformado en una especie de punto de referencia. Es un ejemplo de teorización sin conciencia histórica.

A diferencia del establishment académico, estaríamos eventualmente salvados de no tener conciencia histórica en la medida en que en verdad nos enfrentáramos con las circunstancias. Porque si tampoco estamos enfrentándonos con las circunstancias, o las enfrentamos de una manera que no nos sea perturbadora, entonces también corremos el riesgo de no tener conciencia histórica. La conciencia histórica tiene que perturbar. Si la relación con la realidad es gozosa y autocomplaciente, al estilo del geómetra, no se tiene conciencia histórica. Ésta me coloca en un umbral de exigencias, no es una predicción. El umbral no de un camino sino de varios, en donde la construcción teórica resuelve el problema de cómo es viable lo que quiero.

La visión utópica: el deseo de futuro

Esto nos lleva a incorporar en la discusión, dos grandes dimensiones. Por ejemplo, la lectura de los contextos que es la visión utópica, para decirlo en términos de Cerrutti. También algo que aporta la psicología -algo que siempre me ha costado incorporar, que es como un complemento más micro- el problema de los deseos. ¿De qué tengo deseos? ¿Qué futuro quiero? ¿Leer el futuro? No leo el futuro. Tengo una visión de futuro. Tengo un deseo de futuro para leer las circunstancias de hoy. Un futuro que me va a poner en una relación de tensión con las circunstancias, y digo tensión porque es lo que me va a permitir leer esos espacios de intervención en varias direcciones posibles. Lo que nos deja la enseñanza del siglo XX, junto con la crisis de las llamadas legalidades, es que la so-

ciudad humana no necesariamente avanza gloriosa hacia delante, sino que puede evolucionar en muchas direcciones. Y que, en una medida importante, está dependiendo del tipo de capacidades o de voluntades de construcción de los individuos y de los grupos.

Hay una metáfora que nos coloca frente al reto efectivo de la carencia de conciencia histórica, es una metáfora muy conocida de Walter Benjamín en la que comenta el cuadro de Paul Klee sobre el ángel de la historia. En ese cuadro, el ángel mira hacia atrás, no hacia delante. Con ello se quiere señalar que la historia se construye con muchas casualidades y, por lo tanto, las zonas de no determinación en la construcción de la historia son mucho más relevantes de lo que podríamos haber creído muy cartesianamente acerca de que la realidad de la historia se construía por leyes y que lo único que había que hacer era respetar esas leyes.

Esto nos lleva a recordar, de una manera un tanto cruel, este apotegma chino cuando, seguramente en la época del maoísmo o quizás antes, se decía “basta ir a sentarse en la puerta de la casa para ver pasar el cadáver del enemigo”. Lo que la historia del siglo XX nos enseñó fue lo contrario, que nos fuimos a sentar a la puerta de la casa y vimos pasar el cadáver del amigo. Esos caprichos de la historia hay que tomarlos como enseñanza. Esta es la gran enseñanza que nos dejó el siglo XX y que hay que asumir. Por eso es importante la memoria, porque sin memoria no hay posibilidad de entender el momento actual, porque para entender el momento actual hay que deshacerse de los errores y estos tienen mucho que ver no con problemas teóricos, sino con la capacidad de ubicarse en un momento y entenderlo, olerlo en el conjunto de sus posibilidades de construcción.

La lógica de construcción de la sociedad

Nos enfrentamos a un desafío muy profundo, y hay que estar a la altura de las circunstancias. Esto significa que hay que detenerse más en algunas afirmaciones y ser lo suficientemente decidido para darse cuenta de lo que implican los desafíos. En primer lugar, hay que asumir y procesar, el problema de la existencia de las subjetividades, las emociones, los sentimientos que se expresan en incertidumbres, dudas. La sensación de duda, de escepticismo, es una consecuencia directa de una lógica de construcción de un cierto tipo de sociedad. Esa sociedad no se puede construir si no es

generando algún tipo de escepticismo, si no es generando una sensación de impotencia, anomia, falta de sentido. Es una parte de la fuerza, ningún poder es fuerte totalmente si no genera debilidades.

Un grupo como el de CTERA, que es un grupo contrahegemónico, estaría en esa lógica de generar fuerza desde la debilidad. Un sindicato como éste, es objeto de un discurso y de una lógica política, económica y cultural que inevitablemente va a tratar de generar dudas, incertidumbres y debilidades porque solamente generando ese tipo de sentimientos se fortalece el poder. Son dos caras de la misma medalla, por lo tanto, hay que verlo en la doble perspectiva. Entonces, pongámonos en la situación de los otros, en la situación de los funcionarios del Banco Mundial. Ellos tienen terror de las cosas que pasan pero, por supuesto, sus miedos, terrores e incertidumbres no las muestran, las callan. ¿Cómo se callan? Generando más debilidad en el otro. Aquí hay un punto importante que no es posible profundizar en esta ocasión, que es el problema de los sujetos que están “parametrizados” y los que no lo están. Para decirlo de otra manera, el problema de un sujeto que se encuentra sujeto a parámetros, es el sujeto dócil que puede tomar muchas formas. El sujeto dócil es el que repite y no se atreve a nada y, por lo tanto, reduce su condición de eficiencia al campo ya definido por los parámetros que le impone otro que, en este caso, es el poder. El poder como algo que va más allá de un gobierno o de un ministro, sino como una lógica corrosiva en tanto que impone ángulos de mirada, sentidos, impone realidades y, por lo tanto, impone verdades.

La realidad como ámbito de sentido

En ese sentido, hay algunas cuestiones de fondo que no son de fácil resolución porque no son instrumentales sino, más bien, cuestiones de postura racional. Centro la intervención en la cuestión de una postura racional más que de una teoría. Me refiero a que hay que revisar algunos conceptos que son más que eso, son valores que están determinando comportamientos, modos de ver, modos de pensar. Por ejemplo, el concepto de realidad, que voy a plantear de manera muy breve.

El concepto de realidad no puede ser considerado como un conjunto

de objetos, es más que eso. Para las ciencias naturales quizás pudiera serlo, un conjunto de objetos medibles, clasificables, que sirven de centro a una serie de sistemas teóricos. El sistema clasificatorio de la ciencia, que heredamos del siglo XIX y todavía reproducimos, está centrado en la lógica del objeto y ha servido de premisa de criterios para organizar el conocimiento en compartimentos estancos. Ahí hay problemas que habría que asumir porque tienen consecuencias que van más allá de las puramente técnicas, tienen que ver con la visión que tengamos de la realidad y por lo tanto de la sociedad. Pero si digo “no es posible seguir moviéndonos con el concepto de objeto”, ¿con qué lo vamos a reemplazar? Una posibilidad, que tiene sus antecedentes, sería un concepto de realidad como un conjunto complejo, inédito, por descubrirse, la realidad como un conjunto de ámbitos de sentido.

Pero ¿qué es ámbito de sentido? Por otra parte, ámbito de sentido ¿para quién? Aquí es donde viene esa dialéctica entre concepto de realidad y concepto de sujeto. Si nosotros no nos aceptamos como sujetos podemos darle vuelta al concepto de realidad treinta veces y será simplemente un juego de palabras. Porque reemplazar el concepto de realidad por ámbito de sentido supone que tiene que haber sujetos que reconozcan la posibilidad de sentido. Entonces, aquí vuelvo a una idea que se debe atender sobre todo en el plano de la educación porque es donde se juega cada vez más. Es algo que tiene que ver con algunas cuestiones de las psicologías y con el tema de las motivaciones, pero no se reduce a eso. Me detengo en una cuestión que quiero destacar, no basta con analizar el lenguaje, es necesario analizar el pensamiento que está detrás del lenguaje; pero no basta con analizar el pensamiento, hay que analizar las motivaciones que están detrás del pensamiento.

El discurso de la lógica de construcción de la sociedad

Cuando hablamos de minimidad, de sujeto mínimo, estamos hablando de las motivaciones, del lenguaje, de un sujeto que no tiene motivaciones, que está prisionero de los parámetros que le imponen y que se siente plenamente realizado allí, hasta podríamos decir que se siente feliz. Podemos encontrar experiencias, por ejemplo, el sector informal en algunos países de América Latina es un sector de los excluidos, de los que

quedaron sin empleo, para decirlo sin eufemismos. En una oportunidad, hice unas entrevistas en Colombia y alguien me dijo “sí, yo ahora soy empresario, en realidad no me va muy bien, no gano ni siquiera para vivir, pero soy independiente”.

Un ejemplo de las distorsiones en términos de valor, una anécdota que me contó un cura del momento en que se da el golpe en Chile. Este sacerdote de una población popular de Santiago cuenta que caminaba por la calle de la población marginal de Santiago y se encuentra con una señora mayor que miraba lo que en Chile se llama vitrina, escaparate. Al cura le llamó la atención el rostro radiante de la mujer. Hablamos de unos días luego del golpe en que se había levantado el toque de queda que duró tres días. Entonces, el sacerdote se acerca y le pregunta -Señora ¿por qué está tan feliz?; -Pero padre, no se da cuenta de lo que ha pasado, ahora hay de todo; -Ah, sí, es cierto, y dígame ¿usted puede comprarlo?; -No puedo comprarlo pero sé que existe”.

Eso es subordinación. Esa subordinación es la que está en juego en este momento, en el sentido del sentimiento de incertidumbre, que es también temor, el no atreverse a mirar lo inédito o los futuros posibles. El que las personas comiencen a ver futuros posibles es inaceptable, porque eso tiene un rango político impresionante. Veamos lo que pasó en Europa del Este. ¿Qué pasó en Alemania Democrática, en Polonia, en Checoslovaquia, en la ex Unión Soviética? Si alguien iba a esos países en aquellos años no veía nada, había síntomas extraños.

En Varsovia, en una oportunidad me alojaron en la casa de una familia polaca. Algo que me llamó la atención fue que el dueño que me alojaba, cada mañana dedicaba todas sus fuerzas eróticas a lavar el coche, era como acariciar una mujer estupenda, pero lo que acariciaba era el coche. Lavaba el auto, lo lavaba y lo lavaba. ¿Qué había detrás de eso? Otro ejemplo es el de los lugares donde se encontraba la juventud, ahí se veían otros síntomas. Se daba un proceso en el que se construía cotidianamente una subjetividad que todavía no tenía discurso pero, lo que era claro, es que era una subjetividad que no tenía nada que ver con el discurso dominante, pero tampoco había discrepancias. Era simplemente otra lógica, entre comillas, que separaba de manera gradual, como corro-

sivamente, a la gente de su adscripción al discurso dominante. Y acá habría que detenerse. ¿Qué significa adscripción? Si uno le preguntaba a la gente, todos eran partidarios del discurso dominante. Pero en términos de sus pautas de comportamientos, nadie lo era. Y de pronto se producen avalanchas, en horas, no en años. Se produce esto como resultado de un discurso objetivo que toma forma.

Encontramos aquí la otra cara de la medalla, la cara de la incertidumbre que construye una subjetividad que no tiene nada que ver con la certidumbre del poder. En México, un diplomático de Alemania Democrática me llama por teléfono en el momento en que ya cae todo y me dice "Hugo, necesito hablar" y me invita a restaurante. "Tengo que reconocer, me dice, que hemos tenido un fracaso histórico", como si eso hubiese sido una gran novedad. Pero ¿por qué fracaso histórico? Un hombre del régimen, de la embajada, que antes de producirse el derrumbe no habría dicho esto porque quizá no lo veía, comienza a darme antecedentes. -Había problemas en Alemania, dice; -¿Como cuál?; -Bueno, de los tres millones de miembros del partido, un millón y medio estaba en la lista de sospechosos. De los 15 millones de habitantes de la Alemania Democrática, siete millones estaban en la lista de la policía política.

El poder y los documentos muertos

¿Qué quiero señalar con esto? La obnubilación del poder. El poder no ve la propia realidad que oculta. Obviamente es la misma lógica que el poder pretende imponer a todos pero que nadie ve, es una sensación, un sentimiento, una subjetividad que se fue construyendo. El Banco Mundial lo tiene muy claro y ha cambiado su estrategia. En este momento, en el Banco Mundial hay una sección de economía humana porque se dieron cuenta que las matrices de evaluación de las políticas de desarrollo no funcionaban, y fue entonces cuando comenzaron a corregir sus propias matrices de evaluación de las políticas financieras, comenzaron a co-tejar experiencias de un país con otro país, a ver que una política podría funcionar en Suiza pero no en Bolivia o en Bangladesh.

Existe la capacidad por parte de los que ejercen el poder -y eso es importante destacarlo- de verse a sí mismos. Y eso es parte del problema.

Probablemente no se van a repetir tan fácilmente, como en las experiencias de obnubilación de los países de socialismo irreal. Hay que aprender las lecciones, la crisis del '29 no se va a repetir nunca más. En primer lugar, porque de la crisis del '29 surgió la teoría de Keynes, que funcionó como conciencia de la crisis. No se va a repetir lo que ocurrió ese martes o viernes negro en Nueva York. Después de la crisis del '29 se han producido muchas crisis incluso peores, sin embargo, las consecuencias han sido controladas. Por ejemplo, en 1987 hubo una gran crisis de la bolsa de Nueva York peor que la del '29, pero no tuvo las mismas consecuencias, no hubo suicidios, la situación se controló.

Lo que quiero señalar es que el poder también se enriquece de la historia, por lo tanto, también se tendrían que enriquecer los discursos contrahegemónicos. ¿Qué significa enriquecerse? En primer lugar, asumirse como sujetos, sin lo cual no podemos asomarnos a lo inédito. Lo que le pasa a los intelectuales de América Latina es que creen que es posible asomarme a lo inédito sin atreverse a asumirse como sujeto. En segundo lugar, tenemos que liberarnos de lo que Antonio Gramsci, en su momento, llamaba los documentos muertos. ¿Qué son los documentos muertos? La clase política de cualquier país, de Chile por ejemplo, está llena de documentos muertos. Son discursos muertos, conceptos que no se pueden aplicar, conceptos que son polisémicos. Otro ejemplo, estando en Buenos Aires, me llamó la atención un fervoroso discurso que mereció una arenga, pregunté quién es este hombre que pronuncia este discurso con tanta pasión, parecía un agitador, y era el jefe de la policía de Buenos Aires. Después habló un señor que parecía notario o contador público, era el presidente de Argentina. En estos dos discursos se emplearon una cantidad de conceptos de los que no se sabía qué significaban. Orden, responsabilidad, disciplina, delito, mil cosas.

¿Por qué lo pongo a colación? Porque la clase política construye un discurso que no sabe qué significa. Pero eso no es casual, no es un problema de coeficientes intelectuales, es un problema de bloqueo, es decir, se está prisionero de una estructura conceptual que puede estar muerta, en el sentido de que aquello que pueda denotar un concepto ya no tiene presencia o tiene otro tipo de presencia que requiere de un nuevo nombre.

Vivimos una crisis de falta de nombres y no nos atrevemos a crear otros, a ponerle nuevos nombres a las cosas. Cuando estalla la crisis del '82, en toda esta región del mundo los economistas se quedaron sin palabras, porque imprevistamente ocurrieron una serie de fenómenos que no tenían cabida dentro de sus estructuras teóricas. Uno de ellos es la famosa tasa inflación que después se hizo un fenómeno común, más tarde se convirtió en un concepto casi de uso común, pero en aquel momento era un fenómeno nuevo. No se podía entender que aquella tasa inflación fuera un fenómeno en sí, porque hasta entonces se producía estancamiento o inflación pero no las dos cosas a la vez.

En esta tarea de revisar a las ciencias sociales menciono estos ejemplos porque tienen mucho que ver con los procesos formativos. Quizá formamos a la gente con una estructura conceptual que no tiene cabida en el actual contexto y esto supone una revisión profunda, no sólo de posturas ideológicas y de valor, sino de conceptos. ¿Que significa hoy en día hablar de sociedad nacional? ¿Qué significa hablar de Estado, de partido político? ¿Qué son los movimientos sociales? ¿Son los mismos que diez años atrás? ¿Qué significa hablar de democracia? Pongamos los ejemplos más elementales, las llamadas democracias renacidas como ave fénix después del colapso de los regímenes militares en Argentina o en Chile. ¿Qué es democracia? Le damos el mismo nombre, pero la democracia que muere con Allende en 1973 no renació con Alwin 1989. Sin embargo, las seguimos llamando igual porque hay elecciones; hay sindicatos, cada vez menos, pero se dice que hay; hay prensa libre, no se sabe si es libre o no; hay poder judicial, no se sabe si ese poder es independiente del ejecutivo; hay congreso, aunque tampoco se sabe si funciona o no porque los presidentes gobiernan cada vez más por decreto y no por ley, y la mayor parte de la gestión pública se hace fuera de los congresos. Pero hay congreso, diputados, elecciones. Entonces hay una morfología que es la misma pero la significación cambió drásticamente y esto supone un trabajo de reconceptualización.

La necesidad de reconceptualizar

Es un problema de entender el momento o no entenderlo, y en la medida en que no hagamos un esfuerzo de reconceptualización vamos a seguir manejándonos con documentos muertos. Conceptos que fueron acuñados en una coyuntura y luego transformados en conceptos universales han llevado a cometer errores políticos graves. El error de Guevara, quien trasladó la experiencia y la especificidad histórico-cultural de Cuba a Bolivia -con todo el respeto del caso- es un ejemplo de un error epistémico metodológico garrafal. Los procesos históricos no pueden manejarse como quien maneja ecuaciones matemáticas. Hay un problema de especificidad de los significados que suponen, más allá de una opción ideológica y teórica, el rescate de los contextos históricos. El campesino boliviano y el cubano son dos cosas diferentes. El campesino boliviano fue favorecido con la institución de la tierra por los propios militares bolivianos, por Barrientos concretamente, por lo tanto, la significación de lo que era una guerrilla era muy distinta al de la Sierra Maestra.

Ejemplos como éste se pueden repetir hasta el infinito. Cuando decía que inventamos países para justificar discursos -como fue la famosa tesis de Chile “Avanzar sin transar”-, se inventa un pueblo que no existe, y esos son problemas conceptuales que impiden que leamos las dos caras del poder. Porque el poder necesita crear en mí la sensación de que no sirvo para nada, que soy impotente, inútil, insignificante. Eso se genera en una subjetividad de todos los días, como una vez un profesor en México me decía, “quién soy yo, simple profesor primario, para realizar las cosas que usted me está diciendo”. Era un hombre que había socializado totalmente el discurso de la subordinación sin saber que por eso estaba subordinado, porque si lo supiera ya no estaría subordinado, lo está en la medida en que no se da cuenta y cree que lo que él piensa y siente es lo único que él puede pensar y sentir, y no ve que le han inculcando este lenguaje.

Este es un punto que, evidentemente, implica ciertas cuestiones que son aparentemente áridas. ¿Cómo leer mi coyuntura, cómo leer mi presente? Aparecen como lecciones de metodología, pero no lo son. Son ideas de postura, pero que implican cambiar algunos conceptos como,

entre otros, el de presente y el de futuro. No son conceptos que tenemos resueltos de una vez para siempre. Nos enfrentamos a un problema que es más grave, más profundo, que es un cambio en el modelo de civilización, lo que indica también un cambio en el modo de pensar. La misma sensación de derrota es mi fuerza, en el sentido de que tendría que transformarla en un elemento de conciencia. ¿Por qué me siento derrotado?

Veamos un ejemplo histórico, se cae el muro de Berlín. ¿Qué significaba el muro de Berlín? Podría haberse derrotado a todos los stalinismos de América Latina, pero resulta que curiosamente también se sintieron derrotados los troskistas, los críticos del stalinismo. Preguntémonos por qué, por qué se sintieron derrotados cuando a lo largo de la historia de América Latina, -tanto en el plano de la producción intelectual como en el plano de los sujetos sociales de muchos movimientos rurales, en algunos países por lo menos- fueron críticos y anticiparon que era un modelo que inevitablemente caminaba a su propio derrumbe. Se produce la confirmación de su predicción y se sintieron derrotados.

Pensamiento histórico

Esos son los elementos conceptuales que tenemos que tener claros, de lo contrario, cualquier pensamiento de crítica o cualquier pensamiento de reacción no es más que lírica, sueño o buen deseo. Ahora bien, de buenos deseos está sembrada la entrada del infierno, pero ¿dónde está el pensamiento histórico? El pensamiento histórico supone partir del reconocimiento de que las limitaciones son también posibilidades, no son sólo muros, son también ventanas que puedo abrir. El problema es verlas, porque puedo estar frente a una constelación de ventanas y no verla, y sentirme, como decía Max Weber, prisionero, tan prisionero que siento que las rejillas de mi celda son naturales, no veo que son rejillas de celda, las tengo totalmente internalizadas. El pensamiento vive por una situación así y eso pasa por la presencia de conceptos que permiten legitimar "esto es natural que sea así, no se imagine algo distinto". Hay necesidad de recuperar conceptos, quizá de desechar muchos conceptos y de pensar la relación con las circunstancias o el contexto.

Aquí presentamos la hipótesis de que no podemos desarrollar una cierta forma de pensamiento diferente. Esto está haciendo crisis en algunos aspectos, en algunos ámbitos y en donde debería hacer mayor crisis es en la educación. Tomar conciencia de lo que significa decir “lo cierto”. Se terminó el paradigma cartesiano. Hay mucha gente que lo dice, pero ¿qué significa eso en términos de sujeto concreto? No estoy hablando de filósofos de la ciencia que pueden decir cualquier cantidad de cosas sin que este mensaje le llegue a nadie. ¿Qué significa que como profesión ya no puedo enseñar cartesianamente? Eso no tiene una respuesta fácil. Significa que estoy comenzando a darme cuenta que las relaciones con la realidad, la relación con el concepto de ciencia, de verdad, de circunstancia, se transformaron. Y, por lo tanto, necesito comenzar a reencontrar o a repensar el pensamiento desde otras coordenadas, ya no centrado en el concepto de una verdad objetiva, medible y clara.

Quizá entramos por ese camino que el propio Descartes había rechazado -y con él lo rechazaron los 400 años posteriores- que era el camino de lo incierto, lo vago, lo no delineado, el camino que no garantizaba el logro de una teoría, pero que estaba también dentro del problema del método. Se privilegió un camino en desmedro del otro por razones históricas o porque no existían otros instrumentos, otros lenguajes. Existía el lenguaje matemático, existía el álgebra, la geometría. Se permitió entonces el camino de la certeza, la verdad. Pero eso va más allá de la ciencia, eso llega también a la política, eso llega a una forma de entender el mundo: tengo que pensar todo en términos claros y verdaderos. Puede no ser así. Por ejemplo Simmel, un gran pensador alemán de principio de siglo, dijo: “a la realidad la puedo pensar teóricamente, religiosamente y artísticamente” y eso le valió ser considerado un charlatán, que no respetaba la ciencia. ¿Qué es lo que estaba haciendo Simmel? En el fondo, tratando de replantear que el pensamiento era algo más que mero pensamiento teórico.

En términos educativos, esto es algo muy importante. Se puede rescatar, para mencionar como ejemplo, a un Brunner, en términos del esfuerzo por complejizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y romper con esa especie de logicismo biológico de un Piaget. Pero esas son discusiones que no se terminan, recién comienzan porque las consecuencias que

esto tiene en el proceso de formar el pensamiento, de repensar el cómo pensamos, son muy profundas. Repensamos el pensamiento porque repensamos la realidad, y repensamos la realidad porque se nos está mostrando diferente a como los parámetros de la cientificidad, que vienen del siglo XVII, nos la había mostrado.

El siglo XX está plagado de preguntas que no nos hemos terminado de responder. Por ejemplo, el principio de incertidumbre, el de indeterminación, el de lo fatal, el del caos, no son cosas inventadas, vienen de la propia historia y, sin embargo, todavía no terminamos de asimilarlas. La historia de la ciencia nos deja llenos de problemas, pero la historia de la sociedad se traga esos problemas. La ciencia y la sociedad en el siglo XX nos plantearon los problemas y parte de la herencia actual es preguntarnos qué pasó en el siglo XX que nos obliga repensarlo. Anticipaba así una cosa elemental que, en principio, nos mostró que no hay leyes históricas tan claras. En segundo lugar, nos enseñó, como decía Brodel, que así como hay muchos pasados, hay muchos futuros. Esta idea terminó con una lectura lineal de la historia, y junto a eso abrió un campo de posibilidades al hombre. Sin embargo, frente a este campo de posibilidades el hombre se siente derrotado. Preguntémonos por qué. Porque tenemos un concepto de lo que es ser fuerte, un concepto de lo que es ser activo, un concepto de lo que es la historia que, quizá, sea falso.

CONFERENCIA II

Quisiera retomar algunos puntos para empezar, no tanto a bajar el nivel de la abstracción sino, a aproximarnos a lo que podría ser un escenario de discusión más acotado donde algunos de los problemas mencionados pudieran transformarse en instrumentos de trabajo. La idea fuerza gira en torno a una postura racional, no en torno a un esfuerzo explicativo, no es un corpus que pretenda una explicación de la situación que hoy ocurre. Es, más bien, un esfuerzo de establecer una disciplina para quienes piensan su realidad no con el afán de explicarla o de generar teorías, sino más bien en la perspectiva de entender el contexto con miras a tomar decisiones.

La primera idea, para que vayamos entendiendo esto con más claridad, es que lo que se propone es una lectura de contexto. Si esto lo pusiera en términos de la gran discusión epistémica o metodológica, no se trata de pensar la realidad en función de una exigencia de verdad, sino de pensar la realidad en términos de exigencias contextuales. Esta idea tiene un origen antiguo, cuando se incorpora a las ciencias sociales la exigencia de historicidad, un aporte significativo en el pensamiento de Marx de fines del XIX. Esa idea de alguna manera es retomada posteriormente por algunos autores en el siglo XX, pero sin mucho desarrollo, por lo menos en el mundo intelectual de América Latina. La lectura de contextos como expresión de la exigencia de historicidad, es una primera idea fuerza que tiene su complejidad.

La idea de totalidad

La segunda idea fuerza es que para poder tener esa posibilidad de lecturas contextuales nos enfrentamos a un problema, que ha sido muy mal visto y muy deformado en la discusión actual, como es la función que en el pensamiento político, teórico e intelectual tiene la categoría de la totalidad. La categoría de totalidad ha sido deformada por ser parte del discurso totalitario, donde se hace un falso juego entre la categoría de totalidad y totalitarismo. La función de la totalidad es permitir que el ra-

zonamiento de cualquier situación, por simple, por fragmentaria que sea, se haga desde la exigencia de su complejidad. Tendríamos que entender la complejidad, entonces, en términos de entender que cualquier situación a la que nos enfrentamos o cualquier tema de investigación - depende de en qué óptica nos coloquemos- es una conjunción de tiempos y de espacios. El tiempo y el espacio no sólo como parámetros sino como propiedades del fenómeno.

Entramos aquí en problemas metodológicos, los menciono simplemente para que veamos los trasfondos de las ideas que he estado proponiendo. Un problema nunca es un problema económico, es también político y cultural, no es solamente un problema colectivo sino también individual. Esas lecturas múltiples de relaciones de un mismo hecho es parte de la gran complejidad de la decisión política. Una de las razones por las cuales el pensamiento académico no tiene presencia en las tomas de decisiones es porque, en el fondo, se trata de un conocimiento simple. En el sentido de que es un conocimiento unidimensional y unidireccional, y no hay ninguna práctica humana que sea unidireccional ni unidireccional, mucho menos lo es el ámbito de las tomas de decisiones. Eso plantea muchos problemas en el plano de la construcción del conocimiento disciplinar, en la medida en que dicho conocimiento no toma en cuenta estas complejidades.

Lo que quiero retomar es la idea de la totalidad como sinónimo de visión de realidad que no forme un pensamiento a partir de un a priori teórico. Más bien, como una exigencia de razonamiento que se traduce en cosas simples, como por ejemplo el decir que nunca un hecho es sólo el hecho que veo, sino que es también el conjunto de sus relaciones. Este es un punto que en el análisis de las decisiones políticas es fundamental, porque alude a establecer una diferencia entre lo que es un simple hecho y un acontecimiento. Un acontecimiento es un hecho potencial, es un hecho que se trasciende a sí mismo. El creer que una decisión económica o política es solamente un hecho que está perfectamente previsto en sus consecuencias, es un error. Y es un error frecuente de la gente que piensa la sociedad de manera muy formal, como quienes piensan un país en torno a una matriz econométrica donde todo está perfectamente medido y ponderado, y nada trae consecuencias fuera de las que ya están

previstas en términos estadísticos. Es un poco lo que pasa en nuestros países con algunas decisiones de la política económica. El Banco Mundial se dio cuenta que sus matrices de evaluación no funcionaban porque generaban consecuencias no previstas. Si veo la realidad en términos fragmentarios, simplistas, lineales, sometida a una simple relación de factores o de una causa con sus posibilidades de efecto, evidentemente simplifico la realidad en el sentido que la veo mecánica y fragmentariamente, la abstraigo. El gran riesgo que hay en algunas investigaciones con la construcción del objeto de estudio es que cuando se lo construya se lo aísle y, por lo tanto, se quede sin la realidad del objeto, se quede con un objeto sin su realidad.

Vuelvo al ejemplo que ocurrió en los años '70. No puedo decir que en un país el proceso de cambio tiene que tener un determinado ritmo porque a mí ideológicamente se me vino en ganas que debiera ser ese el ritmo o la dirección, pero no sé en qué actores se apoya ni cuál es la capacidad de esos actores de apoyar ese ritmo. Tengo muy presente lo que ocurrió con el gobierno de Allende, donde el gobierno de Unidad Popular dio a ciertos procesos, por ejemplo las políticas de apropiaciones, un ritmo y una amplitud que no tenían fuerza. Alguien podría haber dicho, "vamos a darles ingreso a las capas medias", lo que significa mejorar sus condiciones de vida, por lo cual van a transformarse en aliadas del gobierno. Sin embargo, no se tomó en cuenta que el comportamiento de un grupo humano no es meramente un comportamiento reflejo de variables económicas, también puede haber otros tipos de mediaciones, como las culturales y las ideológicas. Para las capas medias el problema no era tener mayores ingresos adquisitivos, el problema que comenzó a crearse era que se perdían las diferenciaciones sociales con los sectores populares. Y para algunos sectores medios era más importante mantener la diferenciación con los sectores populares emergentes que tener poder adquisitivo. Eso sirvió de base para que la derecha chilena planteara un contrapeso meramente ideológico a las medidas económicas con un discurso del tipo "señores, es cierto que se les está dando más dinero, pero en qué se va a diferenciar usted del hombre de la población marginal". Otro tipo de discurso era, "ah, usted dice que se expropia solamente a los latifundistas y quién le dice que a usted mañana no le van a quitar algo también".

El punto está en que las realidades nunca se pueden ver segmentadamente, siempre tienen relaciones y esas relaciones son complejas. Es en este campo donde no podemos mantener la visión de que la realidad, en un afán de purismo, precisión o rigor, puede ser aislada en el objeto A como diferente al objeto B, C, D, o E. Hay una relación compleja, y es precisamente atendiendo a esta exigencia donde la categoría de la totalidad tiene que cumplir una función que en ningún caso es la de ser objeto. Como ocurrió en las teorías de la dependencia, forjada también en esta región del mundo, donde se pretendía transformar la totalidad, que era la economía mundial, en el gran esfuerzo del objeto del conocimiento económico.

De esta manera, se olvidó muchas veces cuáles eran las especificidades históricas del capitalismo periférico de Brasil comparado con el argentino, del uruguayo comparado con el chileno. Entonces, terminamos construyendo, al estilo de Gunder Frank, un gran esquema teórico sobre el capitalismo periférico y nos quedamos sin el capitalismo concreto en cada uno de estos países, que era precisamente el espacio donde se tomaban las decisiones. Es la misma ingenuidad de decir capitalismo sin capitalistas, hay una lógica del capitalismo pero también hay capitalistas, y éstos tienen comportamientos definidos, no sólo en función a las lógicas de la tasa de ganancias sino en función de patrones culturales. Es aquí donde surge la gran problemática de los empresarios de América Latina, si son realmente empresarios, o son otro tipo de señores. Ser empresario supone una pauta de comportamiento que no es solamente económica, sino que es también cultural, porque el manejo del excedente económico no es sólo un problema de cálculo económico, es también expresión de una pauta cultural de consumo, en relación incluso con el manejo del tiempo en función de una perspectiva de futuro. En la burguesía latinoamericana no hay perspectiva de futuro, sino únicamente la del jugador, la del comprador a corto plazo. Por eso, el ejemplo de los empresarios más dinámicos de Chile que se limitan a valorar los activos, lo cual tiene un plazo definido, no es un empresario que se juega a gran escala. En México sí hay quienes se manejan con una perspectiva de largo tiempo, en la Argentina también debe haber muchos que están perfectamente individualizados, ¿pero cuántos son en la masa total?

No creo con esto agotar todavía la cuestión del empresario, sino más bien señalar que para el análisis de cualquier fenómeno económico o político, hay una relación múltiple y compleja, lo que llamaría una articulación de relaciones. Y cuando esta articulación de relaciones se pierde, se pierde la especificidad histórica del fenómeno, y cuando esto ocurre se pierde el fenómeno en sí, me quedo con un nombre, con un número que muchas veces no sé qué puede significar. Por ejemplo, el ser pobre marginal urbano en Sudáfrica o el ser pobre marginal urbano en México son dos cosas muy distintas. En México, ser pobre marginal genera una pauta de conformidad, una pauta pasiva a través de una serie de mecanismos. El pobre marginal en México se siente responsable por no ser rico, no tiene noción de que hay factores estructurales que lo determinan a su situación de marginalidad; en cambio, en África no es así. Lo digo simplemente para ilustrar el problema de la totalidad, no como un objeto que sea una teoría de la totalidad, sino como un recurso de razonamiento.

La lectura de contextos

Habría que tener en claro los contextos en donde tiene lugar el comportamiento económico y político, porque el contexto me permite de alguna manera prever cuáles van a ser las relaciones que se presentan y no las que le quiera atribuir, sino las que se me imponen a mí. En la medida en no las tenga en cuenta puedo caer en una gran deformación. En este sentido, muchas veces los discursos críticos, como los de cambio social que se han impulsado en América Latina, han caído en el simplismo de inventarse sujetos, esto significa atribuirle al sujeto determinadas cualidades que no tiene. Pongamos un caso extremo, en algunos países se pensó siempre que el sujeto popular era un sujeto coherente, generoso y con una gran disposición de cambio, y eso no es cierto. Era realmente un ícono transformado en sujeto, pero los sujetos en la historia son muchos más complejos. Entonces, cuando los discursos ideológicos comienzan a idealizar a sus actores, el típico discurso de la pequeña burguesía radicalizada, se comienzan a inventar realidades, y las consecuencias son fatales. Porque en lugar de hacerse lo que se puede hacer se plantea lo que no es posible de hacer y, entonces, como no se puede hacer se atribuye eso a un fracaso resultante de un mal diagnóstico. Esto pasó en muchos lugares y sigue ocurriendo, es una visión mecánica, lineal, reducida

a la relación de factores en lugar de plantearse el problema de la complejidad. La complejidad es un conjunto de relaciones que hacen al fenómeno diferente en un punto y otro de la historia, y esto es fundamental entenderlo porque los fenómenos sociales, económicos y culturales tienen lugar en contextos precisos.

Por eso, la primera idea que planteo es leer el contexto, que es en donde categorías de este tipo son fundamentales. Ahora, esto de por sí ya es un reto que debe ser aplicable a cualquier situación concreta, empírica, por simple que sea. Otro caso, en el año 1999 hubo en México una huelga universitaria que duró un año. Por una incapacidad de leer la relación del movimiento huelguístico de la UNAM en el contexto de México, se dejaron de lado una serie de opciones, en un momento determinado se tuvo la posibilidad de imponer no solamente a las autoridades de la universidad sino al propio gobierno, una serie de iniciativas de cambio de la universidad. En un razonamiento lineal y mecánico nunca se apostó por ellas. ¿Cuál es la situación de hoy? Nada, se barrió con todo, se desconoció todo, hoy día se está a punto de no hacer ningún evento, ningún movimiento de cambio en la universidad, y si se hace, va a ser controlado precisamente por los que se opusieron al movimiento huelguístico.

Eso plantea dos problemas que son importantes y para los cuales tenemos palabras que también se han transformado, como el de la conciencia histórica. Por una parte, está la lectura contextual que supone articulaciones de relaciones para lo cual tenemos una categoría que es la de totalidad. Pero, además, hay otro problema que es que ningún contexto está cerrado, todos están abiertos. Este es un concepto importante, sobre todo cuando se pretende vincular el conocimiento a la acción. ¿Qué significa decir que el contexto está abierto? Que no hay ningún campo de observación de la realidad, ya sea para estudiarla, ya sea para actuar en él, que se agote en sí mismo. Toda situación empírica o real es parte de una secuencia, es, en el sentido estricto de la palabra, un momento. La idea del momento supone la idea del movimiento del momento, por lo tanto, lo tengo que ver en relación con otros momentos. Esto es casi el ABC de cualquier pensamiento político concreto. Si hay un señor que no sabe pensar un momento como coyuntura entonces simplemente hace puro ideologismo, cree que la realidad se reduce al contenido de su discurso.

La dimensión coyuntural o el presente en movimiento

Surge aquí la idea de momento abierto a secuencias históricas que se dan sucesivamente, que es lo que tendríamos que llamar coyuntura. Mirado desde este ángulo, todo análisis del presente es análisis de una coyuntura, es un análisis abierto a su desenvolvimiento. La dirección que tome va a depender de las dinámicas, y entre esas dinámicas más importantes, la que aquí destaco, es la práctica. La única seguridad es la de que ese momento está abierto a desenvolvimientos posibles. Ahora, lo que la historia nos demuestra es que quiénes han sido capaces de leer el contexto como momento, o sea, como coyuntura, son generalmente los que aciertan en su momento de análisis. No digo que han acertado en términos de grandes teorías, sino que han acertado en términos de su interpretación de la realidad en momentos en que han tenido que tomar una decisión.

Ese es un déficit que tenemos nosotros en este momento. La idea de la coyuntura es fundamental, porque nos permite manejar dos cosas que aparecen como antinómicas: la idea de presente con la idea del movimiento. En definitiva, la coyuntura es el movimiento del presente, es una articulación de tiempo. Coexisten siempre tres dimensiones: pasado, presente y futuro. Por una parte, hay siempre un tiempo pasado-presente, que es memoria, prejuicio, estereotipo, costumbre, rutina, pero eso es pasado. Es un modo de ver que puede quedar de pronto sobrepasado por los acontecimientos, entonces se transforma en un documento muerto. Hay que estar muy alerta, si los conceptos que me sirven en un momento uno siguen siendo útiles en un momento tres.

En el análisis político es muy frecuente encontrar el uso de conceptos que ya no tienen pertinencia, como es el caso de los partidos políticos en América Latina. Los conceptos para dar cuenta de los actores políticos fueron acuñados en determinadas coyunturas. Lo que no se tiene claro, es si ese fenómeno llamado partido político que se gesta después de la revolución francesa, que se desarrolla durante el siglo XIX y gran parte del XX, sigue siendo el fenómeno caracterizado con esos conceptos, o se transforma en otro tipo de sujeto. Lo mismo podría decir de la prensa, de los sindicatos. Lo grave es creer que se ha forjado

un concepto sin referencia a escalas de tiempo y de espacio, porque entonces sí corremos el riesgo de la llamada falacia ecológica, o sea, los problemas de desajuste históricos.

Como ilustración, la respuesta de Kulak -historiador especialista en la iglesia polaca- frente a la pregunta sobre qué es la iglesia polaca en la actualidad. Se pensó que como contaba con los antecedentes historiográficos, él podía responder casi mecánicamente a la pregunta. Pero se declaró incompetente. Sostuvo que para poder contestar la pregunta necesitaba saber cuál era la articulación de relaciones de la institución iglesia con una serie de otras realidades que caracterizan a la Polonia contemporánea. Un contra ejemplo; cuando se hacían los análisis políticos del proceso de la Unidad Popular en 1972 aproximadamente -los que conocen un poco de la historia de la revolución bolchevique se darán cuenta de lo que les voy a decir- decían “estamos en abril de 1917”, en las circunstancias de un Chile donde no había ningún Lenin. Otros decían después, “estamos en agosto de 1917”. Eso significa una falta de respeto por la especificidad histórica del fenómeno. Con un razonamiento de ese tipo nunca se llegó a octubre de 1917.

Entonces, retomemos la cuestión de la responsabilidad cuando hablamos de los fracasos. Vuelvo a mencionar el tema de las experiencias guerrilleras, el caso de Guevara, porque es el caso más dramático. No hubo ningún análisis de política, contravino la opinión de todo el mundo que le aseguró que Bolivia no era Cuba. Una lectura del contexto requiere de una mirada sobre lo complejo que consiste en un conjunto de articulaciones, que no es una mirada teórica, es simplemente una mirada de pensamiento, de actitud racional. ¿Dónde están las relaciones del hecho que a mí me preocupan?

Lo mismo podríamos decir para cualquier fenómeno. ¿Qué es educar? ¿Qué es ser analfabeto? ¿Qué es ser pobre? Hoy en día, en México hay una confusión porque las lecturas de las pobreza son múltiples y, según como sean las relaciones que se tomen, se llega a un concepto distinto de pobreza. Son situaciones concretas, esto no ocurre con las entelequias, ocurre con las situaciones empíricas. Qué significa ser director de una escuela en un contexto o en otro, no es lo mismo. Lo que quiero de-

cir es que esto no es un problema de los filósofos, es un problema que ocurre en realidades concretas. La decisión de hacer una huelga hoy y no ayer, se basa en lecturas contextuales que apuntan a las coyunturas. Estas, en la medida en que las entendamos como el presente en movimiento, en la medida en que seamos capaces de reconocerlas, son los espacios que nos permiten construir en un sentido o en el otro.

Aquí hay una teoría general. Voy a poner otra situación histórica, son ejemplos que afectaron a mi generación y por eso me permito compartirlas. El uso de Lenin por los marxistas latinoamericanos fue espantoso. El ejemplo concreto de lo que pasó con la famosa teoría de la revolución de Lenin, en esos años se tomó como texto de referencia “Estado y Revolución”, se transformó en el gran texto de la teoría del Estado y, como si esto no bastara, también de la revolución. Nadie reparó que Lenin nunca había querido escribir un tratado general del estado y la revolución, que ese texto es meramente coyuntural circunscrito a los parámetros de 1917 para entender cómo había que actuar frente a un régimen específicamente histórico como era la Rusia zarista. Es algo elemental, lo que comento son silabarios, pero se convirtió en la teoría general de la revolución y del estado aplicable por igual a Suiza, Inglaterra, Paraguay. Esto es una falta de lectura de la realidad total, es un desprecio por el contexto completo que ha llevado, por lo tanto, a una simplicidad elemental del pensamiento, aún de un pensamiento supuestamente crítico. En el fondo, es una gran burla de ese pensamiento.

Esto no ocurrió sólo con ciertos ejercicios de pensamiento en términos de toma de decisiones sino que, lo que fue peor, estos simplismos se transformaron también en curriculum para formar economistas, antropólogos, sociólogos. Múltiples universidades fueron organizadas curricularmente en torno de premisas de esta naturaleza distorsionada. Ejemplifico la falta de lectura de contexto, la falta de lectura de las complejidades de relaciones, por lo tanto, la incapacidad de leer la coyuntura, que es leer las posibilidades.

Una coyuntura es darse cuenta de lo que puedo o no hacer; este es evidentemente un problema importante que tiene una serie de consecuencias, la principal de las cuales tiene varias implicancias. Una, es que hay

que ser más cauteloso con el problema de la relación de conocimiento. La relación con personas que piensan para tomar decisiones y aquello sobre lo cual se quiere actuar no es una relación simple, es una relación compleja. Eso es lo que llamo relación con la realidad, relación con los objetos, y con los fenómenos, que los filósofos llaman relación de conocimiento. Esa relación es siempre una relación complicada, en el ámbito estrictamente académico esto se simplifica de una manera muy clara. Siempre se piensa que la relación de conocimiento es una relación que tiene que tener necesariamente una función cognitiva y no siempre es así. Hay realidades que no son susceptibles de aprenderse simplemente a través de funciones cognitivas, y ahí hay un problema que evidentemente tiene que ver con la relación de conocimiento.

Cuando decía que Simmel señala que es posible expresar la realidad teórica, artística y religiosamente, en definitiva, pensaba en la complejidad de lectura de los fenómenos, los cuales se pueden leer simultáneamente desde distintos lados. Cuando nos decimos “estoy enfrentado a un problema, tengo que tomar una decisión”, ¿cuáles son las referencias? Si es una referencia puramente teórica, puede ser equivocada, si es puramente ideológica puede ser equivocada, si es puramente axiológica puede ser equivocada, es una constelación de todas ellas. Esa es la coyuntura, es un campo de posibilidades, no es un campo lógico, es un campo de acciones posibles donde el papel del pensamiento está en reconocer la posibilidad.

Discurso ideológico y discurso teórico

Indudablemente, esto hay que trabajarlo, nos lleva a colocar en el plano de la discusión dos cuestiones que son importantes y que a veces se confunden; el papel del discurso ideológico y el papel del discurso teórico. No podemos manejar estas dos cuestiones de manera dicotómica, a manera de oposiciones, sino que hay una complementación. El discurso axiológico de alguna manera es el que podría, en el caso de una persona concreta que se enfrenta a un problema, resolverle la cuestión de sentido que tiene el problema. El sentido que tiene un problema se vincula con un quehacer, y ese quehacer, de alguna manera, forma parte de la capacidad que tenga la persona de ubicarse o no en su contexto. Por ejemplo, leí un texto de unos historiadores argentinos de la Universidad

del Comahue, donde plantean un problema muy interesante que podemos ubicar en el marco de lo que propongo aquí: cómo un mismo hecho que ocurrió en Buenos Aires se distribuye en país. Supongamos que se da un golpe de estado donde está la sede del gobierno federal. ¿Qué significa eso? ¿Significa que ese hecho se replica de manera igual en todo el país? Se reproduce de determinada manera, y esta reproducción tiene significaciones diferentes en términos de la capacidad de reacción, de la capacidad de establecer nuevas relaciones entre actores sociales o individuales. Esto es algo poco estudiado, lo que señalo parece sentido común, porque uno tiene una tendencia un poco cartesiana de decir, dado un hecho en un punto del tiempo y del espacio simultáneamente se da en todos los tiempos y los espacios. No es así, hay distintas velocidades de los fenómenos, que pasan por coyunturas que a veces son locales.

Por eso, hay que recordar a un autor, también bastante olvidado, como es Antonio Gramsci, cuando se trabaja el problema de la acumulación de capital. Los economistas hablan de la acumulación de capitales en Argentina, en Chile. Eso es un número, no da cuenta del proceso de acumulación en la medida en que no incorpora el hecho de que la acumulación de capital pasa por quienes acumulan capital, que no son los algoritmos matemáticos del capitalismo sino que son individuos que toman decisiones de acumular o no acumular, determinados por contextos sociales, políticos, institucionales, culturales, que no son necesariamente los mismos en un mismo país. Estos individuos se distribuyen de manera desigual, pueden no verse, pero se hacen sentir. Hay países en donde esta heterogeneidad, como habría dicho en su momento la CEPAL, son visibles. Evidentemente, si comparamos Chiapas con Monterrey estamos hablando de dos Méxicos completamente diferentes. Estas diferencias a veces se dan de manera más sutil, pero no por el hecho de que sean más sutiles significa que no sean relevantes. En definitiva, es otra consecuencia de la incapacidad de leer contextualmente un fenómeno, porque éste se distribuye en contextos diferentes. Es muy distinto hablar del campesino mexicano asalariado de Oaxaca, que hablar del campesino asalariado en Veracruz o en Guadalajara, que son centros de otro tipo de capitalismo interno o de otro tipo de racionalidades económicas.

Analizar la dinámica interna

Esto que se ve como ejemplos banales se aplica a todo, a la educación, a la política, se aplica a la naturaleza de los sujetos sociales, por lo tanto a los movimientos, se aplica al funcionamiento del aparato estatal. El aparato estatal no funciona de una manera compacta y homogénea, es lo más heterogéneo que hay a lo largo de un espacio y un tiempo de un país. Y nosotros tendemos a analizarlo en términos absolutos porque lo transformamos en un objeto, el objeto estado, y dejamos de analizar la dinámica interna del estado. Esta dinámica tiene que ver con el equipo del estado. Si veo al estado como un objeto, como una especie de Leviatán, obviamente me aplasta. Si comienzo a leer desde su dinamismo interno, y cómo estos dinamismos que conforman el fenómeno político, cultural, cualquiera sea, y además atiendo a cómo se distribuye en el espacio y en el tiempo, entonces hago una lectura contextual del fenómeno. Esto significa una lectura que me permite conocer, en el estudio de cualquier fenómeno, espacios para los sujetos, no simplemente para el especialista o para el estudioso que se dedica -nos dedicamos mucho- a escribir epitafios de tumbas.

Este es de por sí un problema bastante interesante para pensar. Simplemente lo bosquejo para que lo transformemos en experiencia, porque estas cosas son sencillas. Las podemos complicar por el otro lado, si hubiese una reunión de gente preocupada por los problemas de la metodología de las ciencias sociales, sobre cómo hacer diagnósticos o cómo hacer diseños distintos, esa sería otra discusión, estos conceptos también tendrían que ser apropiados pero ya en una discusión diferente. Aquí me limito a un campo mucho más acotado de personas que tienen que pensar para tomar decisiones, que es un pensamiento muy complejo. No porque no teorice el pensamiento, éste deja de tener complejidad. Incluso más, cuando el pensamiento que me permite ubicarme en las circunstancias no busca teoría, explicaciones, ordenación de factores, es más complejo que el pensamiento académico. Si el académico no necesita tomar ninguna decisión, se puede dar el lujo de pensar hasta de manera simple y después ornamentarlo barrocamemente con una serie de construcciones teóricas, con muchos datos estadísticos, pero el pensamiento sigue siendo elemental. En cambio, quienes toman decisiones no pueden darse el lujo de pensamientos elementales porque ahí el problema no pasa por la

hipótesis nula, sino por un error que puede tener consecuencias concretas, sobre gente concreta. Es la gran diferencia que hay entre el pensamiento puramente académico y el pensamiento político. Por eso es que los académicos son generalmente pésimos políticos.

Este es un punto que me preocupa y gira en torno a una sola idea, que es la idea de la lectura contextual que supone tener una mirada de conjuntos de relaciones. Estas miradas tienen que organizarse en términos de categorías ricas, inclusivas de relaciones que no son igual a teoría. Estos contextos se deben leer abiertos y en la medida en que lo leamos abierto a su propio movimiento, estamos pensando en coyunturas, ya no son objetos sino espacios o lugares donde puedo encontrar opciones de construcción.

Ahora bien, el camino es éste, pero así planteado está incompleto. Porque hay dos exigencias. Una, que no puedo hacer un análisis de coyuntura entendido como análisis del presente si no tengo una visión de futuro, porque sino el análisis de la coyuntura se convierta en un ejercicio disciplinario, donde la coyuntura queda transformada en un objeto. Por lo tanto, allí hay una línea abierta de discusión que es la relación entre visión de futuro y análisis de presente entendido como coyuntura. El segundo problema es cómo me enfrento a los sujetos, qué es un sujeto, y cómo lo voy a conocer si quiero ir más allá del mero ejercicio conceptual. Este es quizás, uno de los problemas más importantes, y es un ejercicio complejo.

El fenómeno social en una secuencia temporal

Un primer campo problemático es que un sujeto no se puede analizar reducido a su organización, porque la organización puede ser la expresión de un sujeto y no agotarlo. Un segundo campo problemático es que a un sujeto no lo puedo analizar sólo en un recorte de tiempo sino en una secuencia de momentos. El hacerlo en una coyuntura, puede llevar a conclusiones muy equivocadas. Podríamos decir que los sujetos son fenómenos de los más complejos de la sociedad humana, por diversas razones. Y esta complejidad se expresa en el hecho de que los sujetos no son estables, son fundamentalmente inestables, no tienen un comportamiento regular, son emergentes, de repente sorprenden, de repente se

ocultan, de repente aparecen, están sometidos a un vaivén entre lo que podríamos llamar repliegues y despliegues, flujos o reflujos. Entonces, si analizo un movimiento social en un recorte de tiempo X, podría ser que ese recorte sea un corte de reflujo, o podría ser un corte de despliegue. ¿Dónde está el sujeto real? ¿En repliegue o en el despliegue, en el flujo o en el reflujo? Si extrapolo y analizo a un sujeto en un momento de flujo máximo y después hago una extrapolación hacia el futuro, obviamente me puedo equivocar porque ese sujeto también va a experimentar repliegues o reflujos. Lo mismo puede ocurrir si opero en la vereda contraria, que comience a extrapolar a partir de un momento de reflujo. Este sujeto está liquidado, está muerto y ya no hay nada que hacer con él.

Pongamos como ejemplo lo que pasó en México con el movimiento cardenista. Lázaro Cárdenas gobierna México en la década de los '30 y en la década de los '80 su hijo se presenta como candidato a la presidencia. ¿Cómo votó la gente? Votó en función de una identidad con un sujeto que era el cardenismo, pero ¿de qué Cárdenas estábamos hablando? ¿De Cuactemoc? No, de Lázaro Cárdenas, que ya había muerto treinta años atrás, y en algunos lugares de México la votación fue como si se hubiera presentado el propio general Cárdenas. Ahí se da un caso de flujo y reflujo muy interesante porque durante mucho tiempo se habían visto en reflujo, no se los veía por ninguna parte, y de pronto hizo explosión a tal punto que en verdad México elige presidente al hijo de Cárdenas. ¿Dónde estaba el cardenismo y por qué aflora en un momento determinado?

Quiero señalar que los actores sociales son muy complejos y tienen comportamientos analógicos a veces como ciertos ríos de los desiertos. Los ríos que cruzan los grandes desiertos son ríos que se sumergen y durante kilómetros no aparecen, están subterráneos, y en cierta región vuelven a emerger. Entonces, no hay un factor ni una explicación inmediata que diga "este río surgió, o este movimiento surgió". No, son fenómenos mucho más complejos que están sometidos a un ir y venir. Por eso que el análisis de un sujeto hecho en una sola coyuntura es altamente distorsionante y hay que hacerlo en términos de varias situaciones que puedan ser comparadas, sólo así es posible tener una idea cabal de lo que está pasando con ese sujeto.

Movimiento molecular

El problema realmente interesante para el análisis del presente en relación al sujeto tiene que ver más bien con una tercera cuestión. Decía que no hay que analizar al sujeto sólo en la organización y sólo en un momento. ¿Cuál es el problema que se les plantea a personas vinculadas a la acción en relación al análisis de un sujeto? Si debemos ser precavidos con respecto a las dos primeras cuestiones, la opción que tenemos es analizar al sujeto realmente, en su movimiento interno, desde lo que algunos autores como Guattari han llamado el movimiento molecular.

El movimiento molecular son los dinamismos que constituyen un colectivo, y estos dinamismos son muy complejos y pueden dar como resultado distintos tipos de colectivos. El peor error que podríamos cometer es confundir a un sujeto con un cierto tipo de colectivo único e identificar después ese colectivo con una forma de organización única. Voy a poner como caso unos de los errores históricos que se cometieron con respecto al movimiento campesino, que fue el de haberlo analizado como quien analizaba un obrero manufacturero. Evidentemente es distinto porque las densidades son diferentes; un campesino puede estar desperdigado en un espacio geográfico, no estar necesariamente enroldado en un grupo fragmentario. Mientras que en la acepción clásica, una población activa en una industria está sometida a una densidad mayor, es decir, a horario, el espacio es menor y, por lo tanto, los comportamientos sociales son diferentes.

Sin embargo, esto que es obvio no siempre se respetó y muchos de los análisis sobre campesinos, en particular de las reformas agrarias que se sucedieron en esta región, cometieron el error de trasplantar a los campesinos esquemas de análisis que eran apropiados para el obrero. ¿Qué consecuencias prácticas tiene esto? Primero, las formas de organización, de capacitación, de educación son diferentes, las políticas de movilización también son distintas porque el cómo defino una política de capacitación, o de movilización social, supone captar de una manera clara cuáles son las subjetividades constituyentes del colectivo. Si eso no lo tengo en cuenta y lo ideologizo o lo transformo en un esquema general aplicable a todo grupo humano, evidentemente tendré un análisis falso.

El reto es entrar a los dinamismos, esos que llamo moleculares porque plantean el sistema de necesidades. ¿Qué es lo que quiero significar con el sistema de necesidades? Estamos entendiendo las estrategias de reproducción que podemos analizar a niveles individuales o familiares o, incluso, en niveles más grupales, pero son las que hacen la diferencia entre un grupo y otro. Si esto no lo comprendo, no voy a entender cuál es la dinámica constitutiva del grupo y, entonces, no voy a entender qué es lo deseado por el grupo, cuáles son las visiones de futuro que están desarrollando, cuál es su mundo simbólico, cuál es la capacidad de aceptar un tipo u otro de acción colectiva, de demanda, de organización. Es un tema central, sin embargo, curiosamente no hay muchas metodologías para analizar el sistema de necesidades. Hay metodologías para analizar las necesidades, para analizar los factores, ficticios o no, pero no hay una metodología para entender, por un lado, éstas como un sistema compensado de necesidades entre las que son materiales y las simbólicas, y por el otro, cómo las va resolviendo el grupo en sus tiempos diferentes y en su distribución en el espacio. Esta es una piedra de toque, porque es la forma que uno tiene de acercarse a un grupo.

Movimiento orgánico y movimiento ocasional

La coyuntura alude a las simultaneidades de los movimientos. Lo voy a decir primero en términos de los clásicos, un autor que no puede dejar de mencionarse en cualquier análisis de coyuntura, es Antonio Gramsci. La coyuntura está articulada como movimiento corto y movimiento largo o, lo que en la terminología de la época se llamaba, el movimiento orgánico y el movimiento ocasional. En todo fenómeno se dan los dos movimientos, el movimiento orgánico, que sería un movimiento transhistórico, y el movimiento ocasional. Si comparo las dos escuelas de pensamiento historiográfico que dan cuenta de este punto, la escuela de los Anales y la de los Acontecimientos, estamos aludiendo a lo mismo. Es decir, que en todo fenómeno se dan dos cosas a la vez, la dimensión de lo transhistórico, de los ciclos largos, y también los acontecimientos, que de alguna manera son ocurrencias en el corto plazo.

El punto interesante está en que no se pueden analizar separadamente sino que hay que analizarlas de manera articulada y esa es la gran di-

ficultad del análisis de la coyuntura. Por lo general, cuando uno lee el análisis de coyuntura, por ejemplo, en economía, realmente son análisis de corto plazo, donde en el mejor de los casos se estaría haciendo periodismo científico, pero no se estaría haciendo análisis de coyuntura.

El problema que se plantea es que el análisis de la coyuntura supone el análisis transcoyuntural, porque si me quedo puedo caer en un análisis contingente, de lo casual, y hay muchos análisis de lo casual que se identifican con la coyuntura. En el análisis político es fundamental este punto, no puedo analizar un sujeto en una coyuntura, tengo que tener una cierta frecuencia de coyunturas, una secuencia, porque sino puedo caer en un análisis distorsionado. El análisis de coyuntura supone, por una parte, un manejo del concepto de movimiento, pero no basta con eso porque podría ser muy abstracto, por lo tanto, supone también el manejo del concepto de concreción histórica. En ese sentido, la coyuntura es un ámbito en el que puedo ver también la concreción del fenómeno en una determinada coordenada de tiempo y de espacio.

Continuidad y discontinuidad en los fenómenos sociales

Esto lleva a un segundo problema que se presenta en América Latina. Se trata del problema de los actores sociales en relación a la continuidad y discontinuidad. La democracia que surge a partir de 1983, 1985 o 1989, ¿es la misma democracia? Morfológicamente, en términos de su sintomatología empírica, pretende ser lo mismo, hay una dialéctica continuidad-discontinuidad que es importante y en la medida en que no se sepa resolver en el ámbito de los sujetos sociales se puede prestar a grandes errores.

Voy a poner un ejemplo caricaturesco. El minero del estaño en Bolivia fue la columna vertebral de todo un proyecto de sociedad a partir de la revolución boliviana de 1952. Cuando se cerró la mina del estaño en Bolivia, había unos 80.000 mineros de este metal -podemos vincular esto con los documentos muertos- y muchos científicos sociales bolivianos no podían dejar de pensar en el nivel del estaño. Cuando se dieron cuenta que el dinero no estaba en el estaño, que la mina estaba cerrada, se inició durante unos años la persecución de los mineros del estaño. ¿Dónde están los mineros del es-

taño? Se comenzó a buscarlos en los barrios populares y marginales de La Paz o de Cochabamba en circunstancias en las que ya no eran mineros, pero de alguna manera era difícil pensar en dejarlos morir. Entonces había argumentaciones del tipo “se está reproduciendo allí afuera las minas del estaño”. Lo que es un poco absurdo pero pasó también con otros sujetos, como algunos agraristas que comenzaron a buscar a los campesinos fuera del campo como si los fenómenos se pudieran mantener sin discontinuidad. O lo qué pasó con los especialistas de la clase obrera que se quedaron sin clase obrera y se quedaron sin objeto de estudio.

Los sujetos sociales se transforman, la gran pregunta es en qué. Hay una gran dificultad en determinar en qué se transformó el minero del estaño, en qué se transformaron los campesinos. Se los mantiene atados a una estructura conceptual inmodificable. En la medida en que el análisis de coyuntura se diseña en términos de secuencias de coyunturas, estamos obligados a enfrentar el problema de las continuidades y de las discontinuidades de los fenómenos.

La exigencia de especificidad histórica

El análisis de coyuntura se encuentra relacionado con otro punto muy importante que es la exigencia de la especificidad histórica. Esta especificidad histórica es el fenómeno tal como resulta determinado por un conjunto de relaciones, en un conjunto de tiempo y espacio, que puede no ser el mismo que tenga en un tiempo y un espacio siguiente. En Argentina hay problemas de especificidad histórica, por ejemplo, Menem ¿es peronista? En términos de la especificidad histórica pudiera no serlo, incluso antes de su gestión como presidente. La falta de especificidad histórica puede llevar a conclusiones erróneas. Es el mismo problema que hay hoy en día con otro fenómeno como es el populismo. Se podrían citar muchos ejemplos que son fácilmente teorizables en términos abstractos, sin respeto a coordenadas de tiempo y de espacio. Se sigue poniendo el mismo apelativo, el mismo nombre o la misma identidad teórica a fenómenos diferentes y eso implica una falta de consideración por la especificidad histórica.

El fenómeno de la especificidad es fundamental. Cuando mencionaba a los trabajadores, los especialistas en movimiento obrero o sindical en América Latina, uno de los problemas que se tienen hasta hoy es entender la nueva especificidad histórica del movimiento sindical o entender la nueva especificidad histórica de lo que podríamos llamar el resto de la población económicamente activa en el sector manufacturero. Son temas importantes, no son temas menores, que tienen que ver con la dinámica de los fenómenos sociales. La historia cambia. Los economistas tuvieron problemas con la especificidad histórica en 1982 con motivo de la crisis de la deuda externa, porque comenzaron a cambiar los fenómenos económicos, incluso no los más teóricos sino los más instrumentales, como el concepto de banco. El concepto de banco que había antes y el que hay ahora es totalmente diferente, sin embargo, lo seguimos llamando igual. Entonces esto está vinculado con el problema de la continuidad y discontinuidad de los fenómenos, y que plantea un problema conceptual interesante. Esto se vincula con el tema de la teoría, que tiene un ámbito de aplicación, el problema está en si lo reconocemos.

Se nos sugiere aquí una línea de discusión con respecto a la teoría que ya es más académica, pero lo planteo brevemente. ¿Cómo puedo resolver esta especificidad histórica frente a una construcción que tiene su rigidez o que pretende mantenerse a lo largo del tiempo? El problema está en cómo se resuelve la especificidad histórica en una construcción histórica, por sofisticada que sea. Eso plantea otra cuestión, cuántos niveles de lectura acepta una teoría. Entonces a efecto de dar cuenta de la especificidad, ya sea de la teoría del estado, de la burocracia, de la democracia, cuántos niveles hay. Este punto es muy interesante porque tiene implicaciones en los procesos formativos de la gente joven, ya que se traduce en cuestiones de lectura.

Hay, entonces, dos formas diferentes de resolver el problema de la historicidad. Uno es el ámbito del conjunto de las proposiciones afirmativas de propiedades sobre el fenómeno que se está estudiando y que conforma una relación de proposiciones. Si quiero mantenerme fiel a la teoría, ¿cómo resuelvo el problema de la especificidad histórica? ¿Cómo se resuelve en la teoría? Entonces, habría un segundo nivel de lectura de los clásicos del pensamiento social que, sin embargo, no se los ha leído siempre de acuerdo a esa exigencia interna de sus textos. Este

segundo nivel tiene que ver con no atenerse sólo a las proposiciones -y este un punto que quería recuperar en el punto de las psicologías cognitivas- sino que es una lectura de la lógica de la construcción de una proposición. Lo que me permite entender hasta qué punto la construcción de una categoría de un autor me permite o no utilizarla resignificándola en distintos universos semánticos.

El concepto de división de trabajo en Durkheim o el concepto de explotación en Marx o de burocracia en Weber. Hay autores que resisten esa lectura y hay autores que no la resisten. Ahí hay un segundo plano de la relación del problema de la historicidad de los fenómenos y del respeto a las teorías. Lo que pasa es que, en general en América Latina, nosotros hemos hecho la primera y no la segunda de las lecturas, es decir, nos vinculamos con autores, estamos muy enamorados con su conjunto de proposiciones porque como queremos pensar poco y hacer las cosas rápido entonces evidentemente queremos que nos enseñen rápido el cómo hacer, no el cómo pensar. Eso pasa en el discurso de la educación y con los psicólogos.

Reconocer las determinaciones

Lo que permite el análisis de coyuntura es medir el alcance que tiene una determinación. Pero en la misma medida que me permite entender la determinación, por ejemplo estructural, también me permite captar lo no determinado. En la relación entre estructuras y superestructuras es donde se planteó el problema de manera muy clara, es decir, la estructura no determina toda la superestructura. Un razonamiento mecánico y lineal llevaría a eso y no es correcto porque la superestructura que es ideológico-cultural puede estarse correspondiendo. No concomitantes pero sí correspondientes a ciertas estructuras que determinan un rango de presencias de fenómenos de carácter superestructural. Pero eso no significa que haya una relación simétrica, es lo que los italianos llamaron el cartesianismo. Cuando analizaron este problema en el estudio de los sujetos sociales, hablaron del cartesianismo obrero que en América Latina tuvo mucha presencia.

El ejemplo más dramático de todo esto es “mientras peor vayan las cosas mejor es; cuanto más contradicciones mejor porque generará la reacción concordante con la acción”. Eso no sucedió nunca. Al contrario. En Chile se decía “hay que desatar las contradicciones porque desatar las contradicciones genera polarización y, por lo tanto, los militares se van a dividir inevitablemente porque son parte del pueblo”. Eso fue una situación real, se argumentaba que “a Allende le conviene profundizar las contradicciones porque, como el ejército está prendido de toda la ideología heredada del régimen de la democracia burguesa, por una parte, y además las tropas son populares, entonces se van a separar; y los generales se entenderán con la derecha, pero como el pueblo está con Allende y la mitad del ejército, entonces se va a ganar”. Se jugó a la guerra. Era un razonamiento determinista donde los fenómenos ideológico-culturales eran simples reflejos de las condiciones económicas, y ocurrió lo contrario porque no se tuvo la lectura del contexto. Porque el contexto es una gran mediación entre estructura y superestructura, el contexto hace que tengan presencia ciertas mediaciones que pueden alterar totalmente la mediación.

Retomemos un ejemplo anterior, la política de favorecer económicamente a las capas medias en Chile porque eso las iba a llevar a apoyar al gobierno, sin contar con el contexto que las capas medias estaban tan preocupadas de ganar más como de seguirse diferenciando de los sectores “apueblados”. La diferenciación social era más importante que el mejoramiento de la situación económica, por lo tanto no se dio la polarización. En el caso de los militares se dio una situación diferente, resurgió una mediación muy importante, que se vio después en los golpes de estado. Los militares actuaron con una lógica estamental, donde la categoría “clase” estuvo muy limitada en su presencia y fue, de alguna manera, subsumida con la categoría “estamento” que era una corrección weberiana para identificar el grupo cohesionado de verticalidad interna. Entonces, observamos cómo una determinación estructural está mediada en su consecuencia y, por lo tanto, alterada porque incluso fue contraria a la que en un esquema demasiado dicotómico podría pensarse. Eso lo permite la coyuntura, debería permitirlo en la medida en que lo hubiésemos usado, pero no lo hemos usado como análisis.

Individuo y estrategias de reproducción

Pensemos en lo que pasó entre el capitalismo del siglo XX y el llamado socialismo irreal -esto de socialismo irreal es el nombre que le pusieron los españoles al socialismo real-. Algo que el capitalismo no deja nunca de hacer es dirigirse al sistema de necesidades cotidianas de la gente, a la de todos los días, y en eso ha sido diestro. Examinemos lo que fue el modelo de socialismo irreal, hizo todo menos dirigirse al sistema de necesidades de la gente, se manejó con un discurso escatológico, quizás en las dos acepciones que tiene la palabra, donde se pensó siempre que los hombres se iban a mover en función de la llamada lógica de la gratificación diferida. Alberoni, que ha vuelto sobre el tema y que de alguna manera está presente en muchos analistas de comienzos de siglo XX, plantea que hay que entender al ser humano en sus diversas dimensiones, y el capitalismo lo entendió muy bien. El ser humano no es angelical, ni es tan generoso, ni está dispuesto a la gratificación diferida. Hay una etapa constitutiva de los movimientos sociales que tiene una duración perfectamente determinada, que es lo que analizó Alberoni. Es lo que podríamos llamar la etapa fundante, la etapa romántica o carismática. Pero después se pasa a la etapa institucional, a la rutinización del carisma, como explica Max Weber, se pasa a los demonios, comienzan los egoísmos, las demandas, la atomización social. Eso el capitalismo siempre lo ha sabido manejar pero el proyecto de este socialismo no.

Veamos qué está detrás de eso, es la desatención que tiene su raíz profunda en el individuo y en sus estrategias de reproducción. No se puede plantear las políticas de cambio con sacrificio ad eternum del sistema de necesidades, porque eso es parte de las dinámicas moleculares de la reproducción de los individuos, de sus grupos primarios y de los colectivos más amplios. En la medida en que planteo un proyecto de sociedad donde cada quien va a resolver sus necesidades en cien años más, tenemos un problema que supone la presencia de ciertas pautas culturales que no son precisamente las de occidente. Eso quizá lo pueden hacer algunos movimientos indígenas, por ejemplo los zapatistas -y veremos si lo pueden hacer como ellos mismos lo dicen- porque plantean sus demandas sociales, económicas y políticas en una perspectiva transgeneracional, en el marco de las estrategias de las guerras floridas. Son estrategias que se proyectan

más allá de quien es protagonista, se proyectan a los descendientes de los protagonistas. Pero eso es una pauta cultural. Ni en Chile, ni en Argentina existe esa predisposición de esperar tanto advenimiento.

Es un punto importante de las dinámicas. Los actores no son más que una sumatoria compleja y articulada de individuos que se mueven en escala de tiempo, con ciertas expectativas. En la medida en que eso no lo tengamos en cuenta en el análisis de las reproducciones, no vamos a entender la fortaleza de un sujeto social. Cuando hablo de fortaleza, hablo de la perduración de un sujeto social. Los sujetos sociales tampoco son eternos, se transforman permanentemente.

Es uno de los temas fundamentales para lo cual evidentemente habría que desarrollar algunos instrumentos porque supone un trabajo instrumental, hay que analizarlo de manera meticulosa. ¿Cómo analizar el sistema de necesidades, no en el plano estrictamente individual sino proyectado hacia lo macrosocial, si es que no queremos perder la perspectiva de los sujetos sociales y quedarnos en la pura individualidad? Aquí hay un punto que planteo en este plano del análisis en relación al contexto, a la coyuntura y movimiento y al dinamismo constituyente de los sujetos, como tres líneas complementarias entre sí.

La realidad incompleta

¿Qué es lo que nos puede dar fuerza para enfrentar el actual contexto? Hay algunas ideas a las que habría que darle vuelta y sacarles toda la punta posible, son muy simples, son como herencias que nos deja el siglo pasado, prolongaciones de lo que viene desarrollándose desde antes. Una primera idea, que en el plano pedagógico sería muy interesante trabajar, es que la realidad social en la medida que está construida por sujetos sociales, no sólo por individualidades, está siempre incompleta. Y en segundo lugar, la idea de que el sujeto -y aquí sí hablo de los sujetos individuales- son los sujetos constructores de la realidad y, en esa misma medida, ubican el conocimiento, el análisis o el mismo pensamiento que construyen al interior de opciones de construcción. Esto plantea una cuestión importante que está en el aire hoy, en el actual contexto, y que supone algo que se ha dado durante muchos siglos y que quizá

ahora hemos llegado a un punto límite por conveniencia del nuevo orden o el nuevo modelo civilizatorio que se impone. Para que podamos encontrar sentido en construir conocimiento en el marco de distintas opciones de construcción social, para que eso pueda tener lugar, como individuos necesitamos tener necesidad de realidad. Y lo que se observa es que esa necesidad real no siempre está tan viva.

Esto es muy grave porque contradice lo que de alguna manera ha sido el gran ímpetu a lo largo de la cultura de occidente. Para definir ese espacio geográfico que es occidente durante los últimos siglos, tomo una frase que no está dicha por ningún filósofo, sino más bien por un metodólogo muy lúcido en su área como es Lákatos, en realidad no estaba preocupado para nada en las ciencias humanas pero era un hombre humanista y pensó este problema, en mi opinión, en términos muy acertados. Cuando él se preguntó por qué el hombre ha podido progresar a lo largo de los siglos, se contestó que el hombre ha podido progresar porque la razón humana se ha atrevido a pensar en contra de la razón humana, es decir, que el hombre ha podido progresar precisamente por la insatisfacción con lo que tiene, con sus verdades, con los conceptos que tiene de realidad, etc. Siempre está en la búsqueda de lo nuevo, pero para ello hay que tener necesidad de lo nuevo. Nosotros podemos tener treinta mil utopías brillantes pero si no tengo necesidad de lo nuevo, no me hacen falta.

El sentido del discurso utópico, como lo pueden estar planteando los filósofos hoy día en América Latina, supone algo elemental, que es que tenga necesidad de lo nuevo. Cuando planteaba que el sistema global del capitalismo transnacionalizado atenta en contra de eso, está muy bien diagnosticado, porque este es un punto central, neurálgico. Se trata de formar gente sin necesidad de futuro, sin la necesidad de lo nuevo y por lo tanto que acepten lo que se les dé. En ese sentido, podemos construir treinta mil discursos sobre sociedades alternativas pero, si no hay necesidad de la sociedad alternativa, será letra muerta.

Este es un problema más profundo que, dentro de los múltiples retos que tiene la educación, es quizás uno de los más importantes. Y se vincula con una cuestión que uno ve con alarma en América Latina, este “no

deseo" de lo nuevo que, por lo tanto, mata cualquier discurso utópico, porque en el fondo es la reafirmación del sujeto mínimo. Este es un discurso que puede quedar oculto tras discurso, pero no podemos dejar de reconocer que la realidad subyacente es esta falta de necesidad de futuro. Y eso es algo que tendría que preocuparnos. En el plano de la educación esto podría ser una problemática desde la cual recuperar los aportes diversos de las llamadas psicologías cognitivas.

El problema que está detrás de esto, al que evidentemente los discursos tecnocráticos se oponen, es algo tan elemental como señalar que el desafío del siglo en el que entramos es poder resolver el problema de la potenciación del sujeto humano. Esto no es fácil porque vivimos en un contexto cada vez más envolvente, donde el cumplimiento cabal de una función o de un rol aparece como la máxima expresión del sujeto. ¿Dónde queda el sujeto que no es rol, que no es pura función? Porque en la medida que conceptualizamos al sujeto como un conjunto de funciones o de roles, no tiene sentido buscarle opciones a lo que se está dando hoy, que es la máxima expresión de lo que sería el hombre que cumple roles. Pero significa que se impone un concepto -y en algunos lugares ya comienza a amañarse el concepto de sujeto paradigmático- que viene siendo la imagen del empresario como la máxima expresión de lo que puede ser un sujeto.

Estamos en una situación paradójica. Por una parte, nos enfrentamos a los grandes desafíos que significa, por ejemplo, el pensar que la historia no está sujeta a leyes o, aún estando sujeta a leyes, que está mucho más sometida de lo que se creía durante el siglo XIX a lo que pueda ser la capacidad de reacción del hombre como constructor. La idea de lo indeterminado o de lo incierto que hemos heredado nos coloca frente a un desafío que es la gran reivindicación del hombre como constructor de su realidad. Pero paralelamente a eso, se da también una suerte de reducción del hombre a lo que serían sus funciones tal como disponen, por ejemplo, el orden político o tecnocrático político. Por una parte, se abren universos de desafíos enormes, quizás como nunca se había tenido antes, con una capacidad instrumental enormemente desarrollada. Junto con eso, se da una suerte de descalificación o de negación del sujeto que es distinto al sujeto que cumple funciones o roles. Estamos así en esa situación de tensión a la que habría que darle respuesta.

La responsabilidad de la educación

En el marco problemático de lo que esbozo, hay una gran responsabilidad de la educación, que consistiría en ser como una intermediaria. Estamos ubicados en un momento histórico de enormes acumulaciones tanto en el plano del conocimiento como en el plano tecnológico. Tenemos una capacidad de reactivación sobre nosotros mismos y sobre las circunstancias externas que no tiene precedentes si lo comparamos con 100 años atrás. Están los desarrollos de las psicologías, de la lingüística, hay una serie de desarrollos que, por una parte, nos permiten un mejor conocimiento de la propia subjetividad del hombre. Pero también hay una serie de saberes que permiten una mejor comprensión de los contextos en que se sitúa el hombre. Por otra parte, hemos heredado toda una serie de formas de pensamiento que están haciendo eclosión y que se tienen que procesar. La aglomeración de escuelas de pensamiento no es gratuita, es bastante más convergente en muchos sentidos de los que se piensa, y proporciona instrumentos que nos obligan a repensar muchas cosas.

Por ejemplo, las aportaciones tanto de la historia de la sociedad como de la historia de la ciencia que centran el debate en torno de categorías que antes era imposible que fueran el centro de ninguna discusión, como puede ser lo indeterminado. Sin embargo, ¿cómo utilizar toda esa experiencia acumulada para formar a la gente? Porque no se trata de transformarla en eruditos, de transformarla en una especie seriada de Einstein o de Newton del siglo XXI. ¿Cómo se potencia a un niño o a un adolescente con esta enorme cantidad de riqueza que hay? ¿De quién es responsabilidad eso? En este marco, pienso que la pedagogía, en el sentido amplio y no reducido a lo curricular -que es como la negación de la pedagogía- es un discurso central. Porque es, por definición, el discurso de síntesis entre estas grandes aportaciones de la ciencia y de la historia de la sociedad con el individuo concreto. Esto no lo puede resolver la ciencia ni la técnica. Esto es un discurso específico y es el discurso de la educación en tanto gran circuito de transmisión de lo que podríamos llamar la historia de la ciencia de la comunidad transformada en experiencia. Y es a los individuos nuevos, a los jóvenes a quienes hay que formar. Ese es un proceso que no se da mecánicamente, supone una mediación y esa mediación es el discurso de la educación.

En este plano es donde se da el gran debate del futuro, que no va a ser sobre los modelos de acumulación del capital ni sobre si existen sociedades racionales o no. Eso puede transformarse incluso en un problema menor porque, cada vez más, el centro del debate va a ser lo que he llamado lo irrebajable. Eso irrebajable es lo que está más allá de los roles que cumple contingentemente, lo que hace al ser humano como tal, lo que da especificidad a la especie humana y la diferencia de los monos o los tigres. Podemos ser algo más que roles y funciones y ese es el discurso de la educación. En ese sentido, el gran debate va a ser en torno al proceso de la formación y en particular de la formación de los sujetos individuales, por lo tanto, de los sociales, de la sociedad que se nos viene encima. Porque hay ciertas cosas que no podemos corregir, hay ciertas cosas que se nos imponen pero el espacio de la reactuación está en el individuo.

Retomo la idea de la capacidad del hombre de poder forjar sus propias circunstancias, lo que no significa que neguemos estar determinados por circunstancias económicas, políticas, culturales o tecnológicas. Y es ahí donde el discurso de la educación podría contribuir, siempre y cuando corrija su propio sesgo y sus propios vicios. Uno de los vicios de la educación -y aquí opino con mucha medida porque no soy del campo- podría ser las superespecializaciones. Hay que ser aquí muy cauteloso respecto a las informaciones.

Un ejemplo concreto de México, se separa lo que es la gran discusión pedagógica de la discusión curricular y de la didáctica. Son tres discursos que no se comunican entre sí, como si en la práctica de una escuela se pudieran separar. En México hay un fuerte énfasis, por razones institucionales que además son perfectamente planeadas, de lo curricular. Como si se resolviese el proceso de la formación cambiando currículos. Eso es absurdo, cada vez que se pone el énfasis en los currículos me acuerdo las leyendas de los virreyes españoles en América Latina, cuando recibían una real cédula de los monarcas españoles se la colocaban sobre la cabeza y decían "se acata pero no se obedece". Con los currículos pasa lo mismo, se pueden acatar porque vienen de los ministerios pero no se obedecen. O lo que pasa en Chile donde los técnicos en educación tienen un discurso y los profesores otro, donde la llamada reforma educativa no llega a la escuela. En México se repite la misma situación.

Eso no es casual, el escenario de la gran pugna no está sólo en los proyectos de sociedades, sino de los modelos que se están imponiendo de tipo civilizatorio, entonces, indudablemente esta pugna va a pasar por la educación. Es equivalente a lo de Comenio pero multiplicado en su conceptualización. En ese sentido, el discurso de la educación es un discurso que sintetiza la historia de la ciencia, la historia de la tecnología, la historia de las propias sociedades con todas sus problemáticas institucionales y de relaciones sociales, y el individuo concreto. Y es en el plano del individuo concreto donde pienso que los múltiples desarrollos de la psicologías adecuadas, educacional o cognitiva, pueden cumplir un rol muy importante. Hubo una gran revolución en el siglo XX y fue en el plano de las psicologías. Esas son cosas que deben ser tomadas en cuenta instrumentalmente por la educación. Todo esto pasa por recuperar el concepto formativo, el problema de la formación es un problema de hacer conciencia en la gente, que la gente tenga su propia capacidad de darse cuenta. Al tener su propia capacidad de darse cuenta serán actores, aunque sean actores de pequeños espacios, pero en definitiva actores.

El lugar de las psicologías cognitivas

¿Qué pasa con los psicólogos cognitivos? Es cierto que hay ciertas tendencias de psicología cognitiva que no cumplen lo que planteo. Pienso en algo mucho más primario, en una lectura de distintas corrientes de psicología cognitiva que se pueden cruzar, sin que esto signifique una lectura ecléctica de la psicología cognitiva. Retomo una distinción sobre la relación entre coyuntura y teoría. Si pienso en autores como Vigotsky, Brunner y el propio Jean Piaget, hay un desafío pendiente. Cuando leemos a Vigotsky o a Piaget, hay un juego complejo de dos planos de análisis. Pero eso, en el plano de la pedagogía o de la educación no está suficientemente desarrollado. Quizás el que más se podría aproximar sería Brunner con su psicología cognitiva cultural, que es la relación que hay entre determinaciones, como pueden ser las determinaciones psicogenéticas, biológicas o culturales, con otro plano de análisis que no es el de las determinaciones, sino que es un plano como en penumbras. Es el caso del concepto de equilibrio en crecimiento -que tiene una traducción muy curiosa que se llama "incrementante"-, que se va enriqueciendo en Piaget, o el caso de la zona de desarrollo próximo, en Vigotsky. Lo que quiero decir, es que hay

una parte del razonamiento que no está agotada en la determinación y que es precisamente el punto de incidencia de lo pedagógico.

Si pensamos utilizar ese tipo de psicologías cognitivas para enriquecer un discurso pedagógico que potencie al sujeto en sus distintos ciclos vitales, es muy distinto un niño que un adolescente. Pero el punto más importante de Vigotsky, es qué pasa con los viejos, con el hombre adulto, el post-piagetiano. Porque resulta que son los que toman las decisiones, los que diseñan las investigaciones y dirigen los sindicatos. ¿Cómo se puede potenciar a una persona después de los 25 o 16 años? En ese sentido, la pedagogía cumple una función política. Obviamente, porque está potenciando sujetos en una etapa supuestamente ya de formación de las estructuras básicas. Lo que llamaríamos el campo normativo, que Piaget despreciaba cuando hablaba de la psicología normativa como pre o no científica. Ahí, Brunner cumple un rol muy importante, porque de alguna manera podría ser como una convergencia. En Brunner hay elementos articuladores de insumos tan diferentes como los dos autores mencionados, que plantean la posibilidad de un discurso pedagógico con sedimentación en la psicología de este tipo que realmente permita que la educación cumpla un papel de potenciación del sujeto. En ese sentido, decía que la educación va a ser, como ya está siendo, uno de los espacios privilegiados de las disputas por el modelo de sociedad. Porque los modelos de sociedad van a pasar por los espacios de formación y, en este sentido, podría ser este un espacio muy privilegiado. Lo estamos viendo con las reformas educativas, con las recomendaciones del Banco Mundial, etc.

Sujeto mínimo y lenguaje

La idea del sujeto mínimo es un problema de carácter social y cultural. El concepto responde a lo que las lógicas de poder modelan en términos de una subjetividad empequeñecida. Es un problema sintomático, en el sentido de que el problema mismo no es el sujeto, sino que más bien es un indicador de una situación mucho más compleja que atiende a las consecuencias que la tecnología tiene en la vida social y cultural, no solamente masificada sino también utilizada como instrumento de poder. Y no solamente como instrumento de poder ya que se ramifica a muchas otras cosas.

El problema de los lenguajes es un tema que aquí no hemos discutido pero que podría tener que ver con el tema del sujeto. Los ejemplos pueden ser múltiples pero el gran tema es la relación entre pensamiento y lenguaje, un viejo problema que viene discutiéndose hace bastante tiempo y que uno puede observar en su propia práctica. Se da una pérdida de la riqueza del lenguaje, lo que es grave porque no es solamente una pobreza en lo que se refiere a la capacidad de decir cosas sino que, y aquí tomo una idea de Humboldt, se da también una pobreza en la tecnología de ese pensamiento lingüístico en tanto enlazamiento con la circunstancia. Aquí cabrían muchas preguntas en relación al lenguaje y el sujeto mínimo. Por ejemplo, podemos preguntarnos qué está pasando en términos del lenguaje con el constante y cada vez más creciente reemplazo de otras formas de comunicación o de enunciación con el uso de las computadoras.

Lo que aparece claro es que hay una suerte de fragmentación en el razonamiento. Hay una pérdida del razonamiento que se vincula con otro punto que es elemental señalarlo ¿qué pasa con la pérdida de cultura? Si tomamos lo que está pasando con la formación de los científicos sociales vemos un rango, un perfil muy claro, en general, en casi todos los países de Latinoamérica, de pérdida de cultura. Vemos un científico social muy inculto realmente y cabría preguntarse qué consecuencias tiene en el pensamiento. Esto lleva a muchas cosas, entre otras, a la pobreza impresionante de léxico. Hasta qué punto la pérdida de lenguaje influye en la riqueza o en la pobreza de la idea.

Aquí hay una serie de temas vinculados entre sí, que de alguna manera pueden ser parte de la problemática del sujeto mínimo, que no es mínimo. En realidad habría que ponerlo en términos dinámicos, es un sujeto en proceso de minimización. Hasta dónde llegue eso, no va a depender sólo de las lógicas del poder que están interesadas en formar el sujeto subalterno, conformista, simplista. Cuando uno discute con los colegas el problema de la construcción del conocimiento y después se va a pasear en el metro de la ciudad y ve a la gente que anda en metro, uno se pregunta qué relación tienen los problemas que uno ha estado discutiendo con esta gente. Uno tiene la sensación de que se está conformando una casta intelectual, pero ¿qué pasa entre la relación de los mandarines con el resto de la población? Y no digo ya la población que va en el metro sino los propios estudiantes.

Entonces, el tema del sujeto mínimo es un tema sintomático, es el punto de articulación de diferentes procesos. Menciono algunos como la computación y, en general, la tecnología. Las formaciones metodológicas centradas en exceso en enseñanzas de las técnicas y el abandono en los procesos de formación. En los posgrados temáticos tales como historias de las ideas, filosofía de las ciencias, lógica, epistemología, están prácticamente ausentes. Eso tiene consecuencias en la capacidad de pensar, recuperemos algunos problemas que planteaba Castoriadis como el papel de la imaginación, incluso más atrás, el papel de la intuición. Estos temas los pondría un poco en el sentido marcusiano, estamos cada vez más en presencia de un sujeto unidimensional, hecho de acuerdo a las exigencias de un concepto de eficiencia instrumental, que indudablemente lleva consigo una suerte de abandono de las demás facultades del ser humano.

Entender la racionalidad

En este punto, quiero recuperar el problema de la racionalidad. Si me atengo al concepto de racionalidad que está en boga en las corrientes de filosofía analítica, es terrible, es una especie de mutilación. Si retomo la gran discusión de los griegos cuando hablaban del entendimiento inerte y del entendimiento erótico como aludiendo a toda la parte imaginativa e intuitiva; eso está afuera en este momento. Es privilegio de los poetas y de los músicos, cuando no de nadie, porque se festeja que también en las manifestaciones artísticas puede darse un proceso de cierta automatización.

Vemos que se está reduciendo todo en aras de una cierta capacidad de construir conocimiento y de acción. Tiene un costo, aquí lo resume en el concepto de sujeto minimizado. Menciono algunos aspectos pero podrían citarse otros. Indudablemente que un sujeto de estas características es un sujeto que puede ser mínimo pero empapelado, puede ser un sujeto mínimo con treinta títulos de maestría y doctorados. Hay muchos doctores mínimos, o maestros mínimos, no nos engañemos con los papeles. Incluso esto tiene que ver con las acreditaciones, donde el maestro tiene que hacer cursos y, en el fondo, cuando uno analiza los cursos, son cursos mínimos. Entonces, ahí hay una funcionalización de los requisitos académicos que no contribuyen en nada en términos de potenciar a las personas.

Las dimensiones micro y macrosociales

Quiero retomar la idea de totalidad. Se la ha identificado con holismo, con sistema, etc. Si la tomamos en términos de su raíz histórica, totalidad implica una forma de pensar. No es una conclusión, no es el todo, es una manera de pensar la articulación de relaciones. Este es un concepto que lamentablemente no ha sido desarrollado, como sí lo ha sido la categoría de contradicción, y en la medida que contradicción ha sido desarrollada fuera del contexto de la categoría de la totalidad, se ha prestado también a razonamientos de tipo mecánicos. La totalidad se ontologizó, y esa ontologización llevó también a confundirla, a identificar totalidad con discursos autoritarios. Es una forma incluso de pensar lo minúsculo fragmentario pero sin aislarlo de su contexto. Ese es el mérito que podría eventualmente tener.

Esta misma idea de la totalidad podría aplicarse para la lectura de los contextos. No es que esta categoría sea la única forma de resolverlo, pero sí el problema que se plantea en estas superposiciones de contextos, son dos temas que admiten desarrollos muchos mayores. Primero, cuestiona la relación micro y macro; segundo, algo que me parece de suma importancia sobre todo para personas que están relacionadas con sujetos concretos y despliegan conductas en varios contextos, es la idea de la distribución espacial del fenómeno. Es una cuestión importante que no puede entenderse sino es a través de contextos. Ha habido muchos intentos por parte de algunos historiadores, pero no son del todo satisfactorios.

Estamos hablando de la distribución espacial de un mismo hecho o fenómeno en distintas coordenadas de tiempo que permitan resolver el problema de lo local, de lo regional. En términos de las dinámicas, no hay ni lo local, ni lo regional, ni lo nacional; es una articulación de coordenadas que pueden no coincidir con la connotación de conceptos espaciales de local, regional y nacional. El problema es no quedarse prisioneros de un preconcepto de espacio porque la tendencia a veces en algunos analistas es atender los espacios en función de demarcaciones administrativas. Eso es un error, porque los fenómenos no respetan los cortes administrativos. Son distintas coordenadas de espacio y tiempo, pero que no necesariamente son los espacios administrativos. Esto es aplicable a todos

los fenómenos, incluso a los fenómenos del poder o a los que emanan de las instituciones que conforman el estado.

En este marco de observaciones sobre lo local y lo regional quería señalar dos problemas. Por un lado, se está dando lugar a nuevas estrategias de investigación en el sentido de comenzar a estudiar fenómenos desde lo micro. Esto significa estudiar el proceso de construcción de lo macro, porque si uno parte de los recortes más espaciales o más temporales, el riesgo es que uno estudia como el producto ya hecho del fenómeno, mientras que en la perspectiva micro podríamos tener la posibilidad de estudiar el proceso de gestación. Esta es una idea que viene de mucho atrás, se origina en Simmel, cuando pone el énfasis en lo micrológico, es retomada en otras escuela de pensamiento por el propio Guattari, que acuña el concepto de movimiento molecular, que después tomó otra gente como Deleuze. Lo interesante es no perder de vista que desde lo micro se puede entender el proceso de constitución de lo macro. Esto es importante y es congruente con lo que planteaba acerca de que si el investigador puede hacer ese trayecto, en realidad estudia el fenómeno no solamente como objetos externos que le son impuestos, sino que transforma los fenómenos en un espacio que abarca la incorporación del sujeto. Esa es la ventaja de un tema complicado como éste, porque no es fácil desprenderse de las preconcepciones de espacio y de tiempo, y seguimos atados a una suerte de dicotomía entre lo macro y lo micro. Hay algunos intentos en ese sentido que no son todavía muy exitosos pero, por lo menos, hay intentos de diseñar nuevas estrategias de investigación. De todas formas, supone una transformación drástica del concepto de espacio.

El problema de lo micro y macro en el caso de la economía es una decisión no sólo metodológica sino ideológica. En otras disciplinas también puede ser una decisión ideológica, pero sigue habiendo un problema metodológico que no se resuelve claramente. ¿Cómo se puede entender la relación de un plano y del otro? Ésta ha sido una discusión más específica que se ha tratado de resolver a través de agregaciones o desagregaciones, pero eso no funciona. Hubo toda una estrategia de investigación en América Latina en la que se formaron muchos científicos sociales, incluyendo a bastante gente de Argentina, donde de alguna manera se trató de definir lo macro como resultado

compuesto de lo micro. Hubo investigaciones de varios tipos, no sólo económica sino de diferentes campos temáticos, pensando que lo macro era el resultado de una sumatoria pero atrapados en esa lógica de las agregaciones y desagregaciones. Lo que está en crisis ahí es esa lógica. Algunos autores como Lefebvre proponen el concepto de la mediación, que ha sido poco trabajado porque no es sencillo. Es un tema que, para quienes están interesados en esta temática, puede ser interesante aunque no está resuelto metodológicamente. Curiosamente, hay pocos artículos sobre ello y, además, el mayor desarrollo sobre el concepto de mediación está acuñado fuera de las ciencias sociales. Lo encontramos en la estética, para dar cuenta de los fenómenos de la mimesis o fenómenos de reflejo estético, pero no está recuperado claramente en el ámbito del conocimiento científico.

Lectura de futuro: la problematización de lo deseable

Si se tratara de hacer algún reconocimiento, uno de los artífices del concepto de mediación en el plano del análisis político fue Lenin. Pero no el Lenin de la Vulgata, sino el de los Cuadernos Filosóficos, el de las Cartas del Exterior, donde hay una gran sutileza en el manejo del concepto de relación. En los Cuadernos Filosóficos encontramos a otro Lenin, un hombre de un razonamiento muy sofisticado. Esos cuadernos son la apropiación que hizo Lenin de Hegel. Mientras estaba exiliado, en esos exilios dorados en Zurich, Lenin se dedicó a leer a Hegel, leyó la Ciencia de la Lógica, y los apuntes que hizo de esa lectura se llaman Cuadernos Filosóficos. Una de las ideas fuerza es la idea de mediación, en el fondo es la complejización de la relación entre factores A-B, y después la aplica en las Instrucciones. Por supuesto, había que ser leal al autoritarismo que le manda el Comité Directivo del Partido desde Zurich. En esas Instrucciones insiste mucho con la idea de las mediaciones y su relación con la idea de coyuntura. ¿Pensar el futuro desde dónde?

Primera aclaración, cuando hablamos de lectura de futuro no estamos hablando de un escenario que construí maravillosamente y tengo que aproximarme a él, normativamente hablando. La visión de futuro conforma una visión de lo deseable, pero no es sólo eso, lo deseable es un planteamiento de valor, el punto interesante de la discusión es que no

es suficiente. La lectura del futuro como lo deseable tiene que colocarse en una perspectiva histórica. Y ahí viene el problema, porque puedo estar aspirando a "A" pero resulta que la problematización de lo deseable en términos de su posibilidad histórica me puede llevar a la negación de "A". O, lo que es más real, no a la negación de A sino a la especificación de "A". Puede que "A" como gran meta, sea una meta muy abstracta, muy general, cuando digo que la meta debe ser historizada es que hay que especificarla. Y la especificación de una meta puede asumir muchas formas.

Voy a poner un ejemplo que tiene que ver con las políticas de capacitación en grupos de campesinos. En términos de esta lógica, hay dos formas de capacitar. Una, es capacitar a un grupo en el logro de una meta, por ejemplo una meta productiva. En función de una lógica económica se plantea la generación de un excedente, obtener mayores ganancias, porque se supone que la gente al tener mayores ganancias va a mejorar sus condiciones de vida. Esa es una forma normativa de entender la meta como visión de futuro. Pero hay otra forma. No es capacitar a un grupo en función del logro de una meta, sino capacitarlo en términos de definir metas opcionales. En el primer caso, puedo formar un grupo en la medida en que logre la meta. Si no la logra, se produce el descalabro interno, incluso la descomposición del grupo. Este ha sido el error de algunas ONG's. Si en cambio, capacito un grupo no en términos de una meta que yo mismo le impongo como deseable, si no que lo capacito en términos de definir metas opcionales, que es en definitiva enseñarle a leer su contexto, le enseño a historizar lo deseable. Esa es la diferencia.

En ese sentido, las lecturas del futuro son de valor, pero no alcanza con decir eso. De otro modo, no es capacitar sino ideologizar al grupo en función de una meta. Eso es más fácil, pero evidentemente, los fracasos son más inminentes o menos controlables en comparación a si capacito al grupo en función de reconocer él mismo su espacio y no en función de una meta, sino de varias metas, o sea, que sea capaz de sustituir metas. Si no logra una, logra la otra en función de la historicidad posible, de la viabilidad de lo que se estima como deseable. Este es un tema importante en el plano de los sujetos.

El concepto más tradicional con el cual se ha pretendido trabajar esto de manera muy formal y muy mecánica, porque ha tenido muchas acepciones, es el de proyecto. Tomo ese concepto porque también se trata de reconocer cuáles son los caminos para conseguir ese futuro, no es para conseguirlo sino para construirlo. No hay un futuro que esté esperando a la vuelta de la esquina, o lo construyen o luego se va. Es un inexistente. Se construye o no es. Tan simple como eso. Pero construida en términos no solamente de proyecciones o de donde lo construyen otros. Es un punto que tiene que ver con potenciar a la gente, hay una gran diferencia entre capacitar para el logro de una meta y capacitar para definir metas alternativas.

La escuela y los docentes

en la construcción de políticas



**El eje central de nuestra batalla
está en lo cultural¹**

*Isabel Rauber**

Educadores y políticos

Educar implica también un reconocimiento del saber de los demás. A veces se confunde la cuestión de los roles: la necesidad del docente, del educador, que ciertamente también necesita ser educado pero que en ningún momento puede abandonar su rol de educador, sino que debe transformarlo, revolucionarlo desde la raíz. Necesitamos educadores con nuevos perfiles. Necesitamos educadores militantes, y necesitamos hacer de cada militante y, sobre todo, de cada compañero que tiene una responsabilidad colectiva, de cada dirigente social y de cada líder político y líder sindical, un educador.

* Directora de Pasado y Presente XXI, profesora de Filosofía de la Universidad de La Habana, especialista de la UNESCO en estudios sobre género y pobreza urbano-ambiental.

Cuando hablo de educadores me estoy refiriendo al sentido más amplio de la palabra y rescato el contenido riquísimo y diverso que la educación popular le dio al concepto de educador y de educación. No por casualidad yo estoy compartiendo estos momentos con ustedes: es por la convicción total de este rol revolucionario de la educación. Estoy convencida de que necesitamos hacer, de todos, educadores, porque no basta con la labor de la escuela, no basta con la labor de los docentes como tales, todos debemos ser educadores.

Tenemos que hacer una mezcla profunda de la educación y la práctica política, y posicionarnos como educadores en la sociedad, lo cual no implica creer que nosotros somos los que sabemos, sino asumir la responsabilidad de contribuir a hacer consciente al otro de su saber e ir incorporándolo a participar para poner ese saber en función de otra formación, lo cual es muy diferente. Esto llama a romper con la pasividad y la inercia: lejos de creer que se sabe todo, es ser conscientes de que necesitamos de los demás y también que estos demás sean conscientes de que necesitan de nosotros, que nos necesitamos todos para poder salir adelante.

Es decir que, aunque hoy hablemos de educación entre educadores, esta misma labor la tenemos que llevar con mucha fuerza, sobre todo cuando tenemos debates con militantes político-partidarios, porque pareciera que el tema del educador es un problema de los docentes y no es así. Tenemos que hacer de esta gran riqueza cultural que representa la educación popular, en su diversidad, que yo no sé hasta qué punto está asimilada a Argentina, una metodología, una forma de construir, de pensar, de actuar, de crecer en organización horizontal y participativa, en pensamiento colectivo, etcétera.

Esto lo vamos a dejar planteado como introducción, que va a quedar latente y subyacente en todo lo que abordaremos.

Lógicas en conflicto

El cambio rápido de la realidad en que vivimos pone nuestras lógicas en conflicto, en crisis nuestros paradigmas. Frente a esto se generan respuestas defensivas que, antes que asumir los riesgos de esta trans-

formación violenta por abrupta y por su propia violencia de nuestra sociedad, de nuestro mundo, se aferran a construcciones del pasado abroquelándose en esas posiciones y rechazando todo lo diferente. También sucede que a veces se quiere avanzar a los manotazos, se buscan soluciones inmediatas, sin escarbar lo suficiente como para poner buenos cimientos de lo que se quiere construir.

En el Congreso de Educación Popular a nivel continental que se realizó en La Habana en enero de 2003, hubo un panel sobre la situación de Argentina, en el que expusieron varios compañeros argentinos. De escucharlos y de mi propio análisis, puedo ejemplificar esto de las lógicas en conflicto con lo sucedido con el aniversario del 20 de diciembre de 2001. El hecho de que el 20 de diciembre de 2002 no se haya podido hacer un solo acto, a mi modo de ver resume y expresa el choque de lógicas en disputa en el campo del pueblo, que no termina de entenderlas. Algunos sostienen que es porque hay piqueteros más buenos, más malos, más radicales, etc., pero no se trata de eso. Son lógicas profundas en conflicto que estallan. Si uno va a lo personal, a la bandera, a la consigna, el conflicto queda como un enfrentamiento entre buenos y malos, entre aquellos que no entienden que éstos son los buenos y los del otro lado que dicen lo mismo, pero al revés.

Considero que hay lógicas profundas con las cuales es necesario luchar, y no sólo con los otros sino, en primer lugar, con uno mismo. El primer problema está adentro de nosotros, en el plano individual y como organización

Dimensiones para analizar la realidad

Metodológicamente considero útil analizar los fenómenos en por lo menos cinco dimensiones. Todo fenómeno abarca las cinco dimensiones cuando nos reconocemos a nosotros como sujetos activos para cambiarlo, pero la quinta la tenemos que crear nosotros. Empecemos por el final para comprender mejor el recorrido del análisis.

La *quinta dimensión* es aquella que potencia y sintetiza la capacidad de transformación. Es la posibilidad de la transformación.

Es la realidad posible inventada previamente; bien inventada sobre bases que ayuden a su posibilidad de llegar a ser. Hay que saber qué es lo que se quiere construir. Ese otro mundo posible solamente será posible si lo inventamos todos los días en nuestras prácticas y en nuestras ideas. Atrevernos a imaginar la nueva orgánica, la nueva familia, el barrio, el país. Y la nueva escuela. En ese sentido el educador es también un constructor, un arquitecto, capaz de inventar y de hacer realidad lo que ha inventado.

La realidad no es algo dado de una vez y para siempre, no es un obstáculo, lejos de eso, es punto de partida. Sin embargo, en muchos análisis prevalece todavía la atadura a la realidad como dato impenetrable e inmodificable, como algo fijo y estático que amarra a los movimientos, a los militantes, incluso a quienes creen que se está en una situación revolucionaria y que la toma del poder se va a producir pasado mañana. Y una situación similar se observa en quienes pretenden hacer un diagnóstico exquisito y concluyen en que es imposible cambiarla.

La frase “es difícil” habría que borrarla del diccionario. “Difícil” puede ser todo menos la realidad. La realidad no es ni fácil ni difícil; la realidad es, sencillamente. Es punto de partida para los sueños, para crear una realidad distinta, que solo puede hacerse a partir de la que existe. Porque, ¿qué es la realidad sin nosotros? Nada.

Cambiar la realidad exige cambiar la actitud en relación a ella y en relación a nosotros mismos. Si uno se ubica con resignación, es resignado en todo, se tiene una práctica esquizofrénica, con un modo de ser en el trabajo y una forma de vida familiar diferente. ¿Por qué pasa esto? Porque la penetración del modelo es tan grande que no se cree que se pueda vivir de otra manera, y al no creer no se apuesta a eso. La convicción imprime mucha fuerza a la acción. Si no hay convicción las acciones carecen de sentido. La construcción supone una dedicación mayor, si bien no estoy hablando de convocar al sufrimiento que implica no ver nunca el horizonte, a subestimar nuestras propias vidas ni a convalidar realidades desastrosas en función de lo que algún día vendrá para nuestros tataranietos.

Cuando hablo de cambiar la lógica hablo de reconocernos como seres humanos que sólo podremos cambiar este mundo con los demás, en la

forma en que colectivamente queramos cambiar entre todos. Ésta es la base, el antídoto frente al vanguardismo, al verticalismo, al autoritarismo que tenemos tan interiorizado por herencias culturales diversas.

La *primera dimensión* es aquella que constituye y a su vez deconstruye una realidad, un fenómeno o una situación. Y tomo el ejemplo del trabajo: el trabajo como constituyente en su interrelación con el capital de un modo determinado de sociedad (por la producción de los bienes, la riqueza, la capacidad de producir y reproducir la vida) y a su vez como deconstructor de otras relaciones que están excluidas de ese modo de constitución.

Esto se evidencia muy bien en Argentina con la irrupción del modelo neoliberal, con el cambio de tipo de producción y reproducción capitalista que organizaba la sociedad de un modo determinado. Cuando cambian las formas de relación capital-trabajo los niveles excluyentes de esa organización quedan a la vista. ¿Dónde? En los seres humanos y sus actuaciones que ponen en evidencia que son excluidos. Ésa es la fuerza político-cultural del piquete: la resistencia humana que denuncia de forma activa esa transformación del capitalismo.

Ésta es la dimensión organizadora, estructurante que, al serlo, tiene también una lectura desestructurante: todo lo que estructura a su vez desestructura aquello que no queda contenido en esa estructuración. Lo estructurante es simultáneamente desestructurante.

La *segunda dimensión* es el verbo, la acción: analizar el fenómeno, la organización, cómo está en ese momento.

La *tercera* está dada por la afirmación por ausencia de lo que se busca o analiza: lo que afirma su presencia porque no está, lo que está por estar negado, invisibilizado.

Para ejemplificar planteo la siguiente pregunta: ¿qué es lo que está presente por ausencia entre nosotros con mucha fuerza? El sujeto del cambio. La constatación de su ausencia es una prueba de su existencia. También el trabajo está presente cuando no está, por la necesidad que tenemos de él.

Cuarta dimensión: los significados. Lo que puede organizar de un modo determinado a la sociedad o desestructurarla, que puede estar en acto o puede estar negada, puede tener significados distintos para cada uno de nosotros, para cada una de las organizaciones, en cada una de las clases y sectores sociales.

El tema de los significados es fundamental. Es importante aprender a descifrarlos, pues el poder trabaja sobre los significados con mensajes directos e indirectos, para que nosotros veamos lo que ellos quieren que veamos de la realidad y no lo que verdaderamente está ante nuestros ojos. Por ello ésta es una dimensión fundamental de la educación.

En esta dimensión entra todo. Es la síntesis, la ventana a través de la cual es posible construir la quinta dimensión, porque la realidad que queremos inventar y construir se hace sobre la base de la realidad que existe.

Hacemos este recorrido, aprehendemos la realidad en todas sus dimensiones para ser capaces de deconstruirla y construirla de un modo diferente. Es decir: inventarla, imaginarla y darnos a la tarea de la construcción.

Realidad social y subjetividad

Vuelvo a reiterar: la realidad no es algo dado de una vez y para siempre, es punto de partida. Pero las mayores barreras para comprender esto radican en la subjetividad humana, y el mundo subjetivo es parte de la realidad. No existe realidad social al margen de los seres humanos. Toda realidad social se da por una interrelación entre lo objetivo y lo subjetivo. Para nosotros, los seres humanos, lo objetivo y lo subjetivo no existen de modo independiente. No podemos más que en el plano analítico y aun así debemos tomarlo con pinzas tomar un elemento y estudiarlo de forma aislada. Y al hacerlo hay que tener siempre presente que ese elemento ha sido aislado para su análisis, pero que no es así como existe en la vida real.

El problema es que, generalmente, nos quedamos en el pensamiento analítico y no avanzamos hacia el concepto concreto lo concreto pensado, según Marx: un concepto en sus interrelaciones múltiples que constituyen

condicionamientos mutuos que, si bien ocurren en el mundo fenoménico, inciden sobre esencias. De ahí que el fenómeno real como tal sea una combinación inseparable de esencia y apariencia. Entre todos los fenómenos de la realidad existe un intercondicionamiento que los determina.

Hay que ser muy cuidadosos y no hacer separaciones absolutas entre lo objetivo y lo subjetivo, porque esto lleva a confusiones. Para citar un ejemplo: hubo quienes analizaron los hechos del 20 de diciembre de 2001 bajo el prisma de una la teórica situación revolucionaria, y entonces se planteó que las condiciones objetivas estaban maduras pero las condiciones subjetivas no. El manual de la “situación revolucionaria” establece que para que haya una situación revolucionaria tiene que darse que los de arriba no puedan y los de abajo no quieran. En Argentina había un pueblo gritando “que se vayan todos” y un gobierno que no podía. Habría entonces, supuestamente, una situación objetiva revolucionaria madura. Pero en cuanto a las condiciones subjetivas, faltaban la organización, la dirección, el líder.

Aquí está problema: creer que la subjetividad no es parte de la realidad. Y esto se traduce en una confusión a la hora del análisis de la realidad. Porque los de abajo no quieren ¿qué? No quieren que les roben, es verdad. Pero, ¿querían tomar el poder? Falso; no se expresaba eso. El problema de Argentina no es que falten líderes, sino que todavía no han madurado las condiciones objetivo-subjetivas. El pueblo no ha madurado aún en su proceso de replantearse otra Argentina posible, no puede “patear el tablero” completamente porque todavía no llegó a tomar la decisión de hacerlo.

Considerar esos hechos a partir de caracterizar que había una realidad objetiva madura y una subjetiva inmadura es utilizar viejos paradigmas propios de un pensamiento esquemático, fragmentado y fragmentador que, al sobrevivir como método de análisis, desemboca en propuestas que se traducen en contenidos equivocados, convergentes con tales pensamientos.

Creer que hay una realidad objetiva que no tiene nada que ver con nosotros, con lo subjetivo, contribuye a afirmar el criterio de que hay una realidad objetiva que es un problema generalmente irresoluble para los seres

humanos. Es cierto que hay quienes afirman que nosotros podemos cambiarla, pero considero que lo que más importante es entender que también somos parte de esta realidad objetiva, convalidando acciones o no.

En Argentina [en febrero de 2003] se percibe un clima diferente en la gente al de unos meses atrás. En algunos sectores ha reaparecido el sueño de volver al “uno a uno”, aunque parezca increíble. La gente en el mercado habla de eso, la jubilada, por necesidad, sueña: “Si vuelve el uno a uno, voy a poder”. Cuando la gente tiene una necesidad y no tiene una opción propia y creíble como salida, apela a lo mágico.

Nosotros no podemos ignorar situaciones como ésta. Si no dirigimos nuestra mira hacia estas cuestiones de la cuarta dimensión, o si nos quedamos en eso, seremos una hermosa reliquia testimonial de la crítica a un modelo que seguirá haciendo lo que quiera. Pero no es eso lo que queremos ser meros testigos de una época, nosotros queremos cambiar porque creemos que otra Argentina es posible. Por nuestra memoria histórica sabemos que se puede construir otro país, y no estoy diciendo que haya que volver a los años 50. Pero lo que está en la memoria colectiva de este pueblo constituye una de sus grandes fortalezas. Hay que ver cómo se logra, pero no puede ser tan difícil.

Es responsabilidad del movimiento político y social instalar ese imaginario de otra Argentina posible que apostará a ir construyendo ese otro país, haciéndolo posible. Hay que ser capaz de convocar, de hacer participar, de ir construyendo colectivamente en los distintos ámbitos. Por eso vuelvo tanto a los significados, al tema de la conciencia.

La creación de la quinta dimensión es una labor colectiva que sólo puede existir teniendo los pies en la tierra. Uno sólo puede pensar en cambiar el ámbito donde uno actúa. ¿Cómo se cambian los imaginarios de ir al shopping center, de aceptar “lo dado” de la realidad como si fuera irreversible? Construyendo los nuevos imaginarios desde abajo, como parte de nuestra propia vida cotidiana. Y ya es hora de que en este tema específico, cambiemos la expresión “desde abajo” por la expresión “desde el territorio” (espacial, espiritual, cultural) pues aunque se ha avanzado bastante en la construcción político-social desde la CTA, es importan-

te pensar en conquistar y gobernar espacios reales de la sociedad donde ese otro país posible comience a latir, comience a existir en cuestiones tangibles para así avanzar, crear y consolidar también las ideas. Si no las cinco dimensiones se convierten en guitarra. La cuestión de lo tangible en la política es muy importante: tener logros que se consiguen de conjunto y que son un acervo de ese colectivo. Esos logros quedan anclados en las conciencias como rocas en el fondo del mar. Creo que ha llegado la hora de dar este paso.

La construcción del movimiento político-social es, a mi modo de ver, la provocación para abrir la puerta al crecimiento en lo territorial cuyas vías concretas ustedes están llamados a crear, a inventar.

En Brasil, por ejemplo, la situación es bastante clara: el movimiento político social conquista gobiernos municipales, gobiernos estatales y avanza desde ahí. En cambio, en Centroamérica se da una situación mucho más difícil: se desarrolla una construcción de gobiernos casi paralelos a nivel de las comunas, lugares en los que no se tienen los gobiernos, no porque no se quiera sino porque hay un destiempo en los ritmos.

De todos modos, en cualquier situación, el proceso nunca es lineal. No es que primero tengamos que ir a la cuadra, de la cuadra al barrio, del barrio al pueblo, del pueblo a la provincia, y cuando dirijamos todas las provincias vamos a disputar la presidencia. El caso de Chávez en Venezuela ejemplifica esto claramente. Lejos de contradecir la concepción de construir desde abajo, representa la excepción que confirma la regla: si el salto se produce antes de tiempo, bienvenido sea, pero luego hay que construir lo que no se hizo antes; no es precondition, sino necesidad para avanzar una vez conquistados determinados puntos.

En Ecuador, quien lleva a Gutiérrez a la presidencia es la potencia sociopolítica del movimiento indígena, que sí gobierna territorios, y sabe gobernar, por eso participa del gobierno con capacidad propia para gobernar. Después de quinientos años de dominación, los indígenas llegan a formar parte del poder de decisión de su país. Tanto es así, que cuando les fue imposible ejercer su autonomía para impulsar desde el gobierno un proceso de empoderamiento colectivo social, no dudaron en re-

nunciar a las posiciones que, en ese momento, se tornaban un contrasentido para sus propósitos transformadores.

Puesto en términos de las cinco dimensiones, es importante identificar el problema central que resulta el articulador-organizador social por excelencia. En Argentina, es el trabajo, que así como organizó la sociedad de un modo determinado en la época de la industrialización, ha sido el que la desorganizó a partir de su dependencia del orden impuesto por el capital, desestructurando todo lo que antes estaba estructurado. Esto se articula también al problema límite expresado en la contradicción “vida-muerte”. Aunados ambos, resumen el problema estructural de la sociedad: la lucha por la vida en todas las dimensiones.

Eso quizás es lo más difícil de entender cuando nos replanteamos el tema del sujeto y el tema de clase. Haciendo fotografías de distintas décadas, si se contraponen “los sesenta” con “los ochenta” y con “los noventa”, se distinguen al menos dos Argentinas diferentes. No por el número de desocupados o por el incremento del hambre, sino, en primer lugar, por la modificación del protagonismo social de la clase. Y eso tiene que ver con la forma de organización económica y política de un país, eso que clásicamente llamamos modo de producción. Modo de producción es una síntesis de modo de vida, que es una forma de interacción social entre seres humanos en una sociedad dada. Y subrayo la categoría “modo de vida” muy olvidada y dejada de lado pues es la que considero más amplia, más rica, más útil para reconocer y analizar la sociedad como un todo.

Conciencia, escuela, cultura

Creo que la escuela como concepto, lo escolar, es un lugar privilegiado para la construcción del imaginario de otra Argentina posible. Pero tendrá que pasar por una transformación metabólica para jugar este rol, ser multisectorial, ser un ámbito político social. La imagino como una suerte de gobierno local en un territorio, un barrio, una comunidad. Entrando en el tema de la escuela, del territorio y del papel que tiene o puede tener la educación en la construcción del movimiento político-social, me refiero a lógicas de actuación, no a lo que supuestamente habría que hacer. La experiencia lejos de estar cerrada, en realidad todavía no empezó.

En la sociedad existen dos grandes organizaciones que tienen dimensión nacional y a la vez una capacidad de acción que llega a nivel micro, casi a todos los poros: la escuela y la iglesia. Somos nosotros quienes dejamos resquicios en blanco; hasta somos ingenuos: creemos que nuestros mitos anidan en las cabezas de todos y no es así, nuestros mitos por lo general nos hacen trampa a nosotros mismos.

Decíamos que el trabajo es el problema central, social, político, económico y cultural, pero el que nos incluye a nosotros en nuestra labor como educadores, este convocador nato de los otros para cambiar es el concepto de cultura. El eje central de nuestra batalla está en la cultura. Haber identificado hacia dónde va el mundo implica ser conscientes de que la disputa fundamental está en las cabezas, en las identidades, está en las ideologías. Porque “siervo es el que quiere serlo”. Y tan perverso es el sistema que no sólo te culpa, sino que te hace sentir contento con esa situación. El sistema te genera la necesidad de ser como sos y de no querer cambiar; esto es cultura e ideología de poder, eso es hegemonía de dominación.

Entonces, la batalla cultural que es también la batalla política, la batalla por el trabajo, hace al centro del quehacer de la categoría “modo de vida”, porque resume cómo queremos vivir y en qué país queremos vivir. Ése es el centro de la disputa: en qué país queremos vivir y qué país queremos para nuestros hijos. Cómo avanzamos colectivamente en esa dirección es el centro de la problemática, de la disputa cultural. Allí está todo lo que es necesario revivir, empezando por el espíritu solidario, que no es con grandes discursos que lo vamos a recuperar, sino con actividades comunes que contribuyan a valorar la importancia del otro, cuando nos damos cuenta de que somos más con el otro. Si persisten las actitudes individualistas, aunque exista un discurso colectivo las relaciones no van a cambiar. Porque el pensamiento es realidad o no es. Con esto quiero decir que lo que pregonamos, o es parte de nuestra forma de vida o es simplemente una sucesión de palabras; no es pensamiento en el sentido real del concepto. La batalla cultural es todo.

La idea gráfica es abrir la escuela y situarla de cara a la comunidad, en el territorio. Esto tiene que ser diseñado y construido desde y con la comunidad de la que la escuela es parte, dado que habrá formas muy dife-

rentes de trabajo entre una escuela ubicada en La Quiaca y otra situada en Capital o en Ushuaia; esto hay que pensarlo muy localmente.

Cuando hablamos de batalla cultural y de la escuela como centro de promoción de construcción de un poder popular en el territorio de la comunidad, nos referimos a la capacidad de ubicar a la escuela como un actor sociopolítico activo de esa comunidad, capaz de convocar a los otros actores vivos de la comunidad a actuar desde, con y para la comunidad. Y no estoy hablando de hacer gobiernos paralelos, sino de gobernar el territorio donde se actúa, articulando con la intendencia si ello fuera posible. Se trata de no ser un enclave en la comunidad, romper con esa situación de “estar insertado” y convocar a los actores vivos a ser parte de la construcción social, incluso en algunos casos “obligarlos” a reconocer, por ejemplo, que las fuentes de trabajo son un patrimonio “cultural” del conjunto. Esto implica un compromiso muy diferente de los que actúan en la comunidad. Hay que obligarlos a involucrarse y, si no, a que estén presentes por ausencia: a los grandes empresarios el cacareo democrático se les agota cuando el ámbito democrático los convoca y están ausentes; se quedan sin discurso y se desnuda su hipocresía.

Sujeto, proyecto, organización. El papel del territorio

No nos podemos quedar en nosotros cien, ni en los ochocientos mil. Tenemos que llegar a ser millones, y la única forma de lograrlo es abrirse y hacer partícipe a todo el mundo. Si hasta se puede llamar al Banco Mundial para que explique cómo piensa erradicar en cinco años la pobreza de América Latina, con esos planes que sostiene. Pueden pasar dos cosas: lo más probable es que no venga, pero si viniese, sus representantes se quedarían sin discurso en diez minutos. Tenemos que aprender a no tenerles miedo: su discurso es como un vidrio muy delgado que no aguanta el menor soplo.

El territorio como espacio comunitario de gobierno que es importante construir si nos lo inventamos primero a partir de conocer qué es lo que tenemos es algo para pensar. No para asustarnos sino para tener como punto de partida el convocar a pensar colectivamente a una comunidad diferente en un país que también queremos que sea diferente. Ésta es

una cuestión clave para los pasos iniciales de esta etapa de la construcción del movimiento político-social. La forma de movimiento es la forma de articulación de los múltiples actores que puedan integrarse a esta labor, porque los múltiples actores-sujetos que actúan en la sociedad actual, que hoy día se manifiestan, solamente podrán constituirse en sujetos del cambio, en sujetos de su historia, protagonizar y vivir el país en que quieren vivir, si lo han diseñado previamente y lo han construido.

¿Qué quiero decir con esto? Que es importante el tema del proyecto. La articulación de los sujetos es parte del proyecto. Los gobiernos territoriales, la decisión de gobernar el territorio es proyecto, es ahí donde se va a ir diseñando el país que queremos. Tenemos que tener cuatro o cinco ejes macro; en algún momento eso debe ir perfilándose. Son elementos que están dispersos, aislados entre sí; sólo la conjunción de ellos permitirá hablar de un sujeto colectivo. Esto quiere decir que es el pueblo el que tiene que apropiarse de su proceso y construir otra vez una nación, ya que lo nacional emerge como un problema central en toda esta batalla cultural por el trabajo.

Poner el eje en la identidad, en la dignidad de los seres humanos nos ayuda a trascender una concepción muy presente en nuestro imaginario acerca del sujeto que ha confundido sujeto con organización, es decir, la condición con su herramienta. En virtud de ello, en los años 70 se pensaba en una síntesis muy apretada que el partido era, de última, el sujeto del cambio.

La organización es un instrumento, pero sólo podrá definirse por la conjunción de todos estos elementos. Y resulta, a la vez, interconstituyente de los sujetos. Porque podemos tener un hermoso discurso, una hermosa propuesta, pero si no construimos organización tampoco tendremos capacidad de articular a los actores que están dispersos y atomizados. La conjunción de estos tres elementos en las cinco dimensiones es lo que permite hablar de sujeto de la transformación.

Digo las cinco dimensiones porque el sujeto será la cristalización humana de ese país inventado entre todos los que dicen “vamos para allá” y lo van construyendo desde el territorio. Insisto en que no hay avance, si de poder

popular se trata, despegado de la cuestión territorial. Todas las experiencias nuevas de organización que han combinado lo reivindicativo y lo político, que han construido con participación de la población, solamente han podido hacerlo en el territorio y desde el territorio. No hay otra forma de hacerlo, de lo contrario estaríamos discutiendo en abstracto y en abstracto no se puede participar; la participación se convoca desde lo concreto, y lo concreto tiene los pies en la tierra, y eso se llama territorio. La democracia, la articulación, la participación, todo lo hacemos desde abajo, un desde abajo territorial. Eso es creación de una cultura diferente, de un modo de vida diferente; es un proceso de apropiación de nuestra vida.

El pueblo lo entiende con claridad: tiene necesidad de vivir como quiere vivir, sólo que tiene incorporado el paradigma del poder que le ha dicho que no sabe, que no es capaz de pensar y que sólo los iluminados pueden hacerlo; que ellos lo hacen mal, que son corruptos. El apoliticismo y el ataque a los partidos que tanto ha penetrado en la sociedad lleva a que el pueblo no se asuma como protagonista, lleva a que la gente se encierre en su casa y quiera desentenderse de lo que sucede. Ésta es la cultura que tenemos que romper y es lo más duro porque a veces está adentro de nosotros.

La lucha política

En los análisis del diseño del quehacer político, en general se ha perdido la convicción, la claridad de entender que la política es el arte de modificar a favor de objetivos propios la correlación de fuerzas (cualitativas y cuantitativas). Quitarle fuerza al otro en la lucha de hegemonía, confrontar las fuerzas cuando hay lucha “de calle”. Y para esto son necesarios el conocimiento y la información. Pero frecuentemente se anda a ciegas.

¿Cuál es la apuesta del poder en la lucha por la hegemonía? Que los conflictos del poder se diriman controlando, manipulando las luchas sociales, haciéndolas jugar un papel en función de sus intereses de clase o sector de clase.

La cuestión para nosotros, pasa por doblegar y obligar a los conflictos del poder a seguir la lógica de las luchas. Así se crece en poder, en capa-

cidad de imponer la propia voluntad. Ésta es la dinámica, la lógica profunda y real de la lucha política. Si no se produce esta inversión, es imposible. Por eso, es erróneo creer como lo hacen algunos que se tiene una firme posición ideológica y de lucha sólo porque se sale a la calle, se toma una piedra y se rompe una vidriera. Eso no define. Y lamentablemente, a veces hasta puede resultar sin quererlo funcional a algún grupo del poder al que se pretende enfrentar. Hay que tener en cuenta que el poder sí nos estudia; ellos invierten en todos sus centros de estudio y saben cuántos pensamos así y cuántos asá, y tratan de manipularnos. No tiene que ser así necesariamente. Eso es parte del juego político. Y es necesario tomar plena conciencia de ello.

Comprender esta dinámica entre conflictos en el poder y luchas sociales, resulta muy importante para trazar los lineamientos políticos en las coyunturas, porque lo coyuntural es estratégico en tanto y en cuanto sólo se avanza a través de ello. Antes se subestimaban las coyunturas, como si no importaran. El poder no actuaba tan descaradamente mostrando su desprecio por la sociedad, y lo nacional tenía una cierta dimensión dentro del mapa de la frontera y un anclaje en un sistema productivo propio. Hoy eso se ha desdibujado a tal punto que los gobernantes no son más que almaceneros o tenderos. El Norte es el gran titiritero.

Hoy, en el terreno democrático la disputa se da de este modo. Atender a la correlación de fuerzas es fundamental, porque las fuerzas predominantes son las que imponen determinados pensamientos, modos de acción, prácticas y también cristalizan intereses. Hay que moverse esquivando los intereses de los otros para no ser funcionales a ellos, y hay que construir y acumular hasta que sea posible invertir la situación y poner a los conflictos del poder en función de las luchas sociales.

En ese sentido, en Argentina hay que estar atento al calendario electoral y lo que puede significar...

Vale recordar que la transformación de la sociedad no se puede lograr en un acto, en un momento. Hay que construir y acumular poder para tener capacidad y determinación para imponer la voluntad propia. Para hacer realidad los deseos.



Conocimiento, poder y educación¹

José Tamarit*

En el periódico *Clarín* aparece diariamente una efemérides universal que, en textos breves, nos presenta alguna circunstancia histórica que quien hace la nota estima digna de recordarse. Lo que he de comentar aquí, lo tomé de un ejemplar de dicho diario del 19 de febrero de 1998: “Un 19 de febrero de 1493 nació Nicolás Copérnico, el hombre que puso la Tierra en movimiento”. Si tomáramos literalmente las palabras del periodista, éste nos estaría diciendo que Copérnico la hizo girar y después la empujó, para que girara sobre sí misma y en torno al Sol. Es obvio que no se trata de eso. Entonces, ¿qué habrá querido decir el periodista? Yo presumo que quiso decir lo que uno piensa cuando lee eso, esto es, supuestamente, a partir de ese momento, la gente, cada vez más en todo el mundo, comenzó a pensar y a creer que no era el Sol el que giraba en

*Profesor de Sociología de la Educación de la U. N. Luján. Docente de la E.M.V.-CTERA y SUTIBA.

torno a la Tierra sino que era la Tierra la que giraba en torno al Sol. Pero hasta ese momento supongamos que haya sido así, para mejor desarrollar nuestro argumento, justo hasta ese momento, y en el curso de miles de años, la gente pensaba que era el Sol el que se desplazaba girando en torno a la Tierra.

Ésa era, entonces, *la representación que la gente se hacía del fenómeno*; abonada además, en este caso, por el hecho de que era eso lo que efectivamente veía. Aún hoy la ciencia meteorológica sigue diciendo “el sol sale” y “el sol se pone”, y nosotros también en el habla ordinaria usamos dicha expresión. Para la gente, entonces, para cada uno de nosotros, la “realidad” sería eso que está en nuestras mentes o, mejor dicho, es en cada momento tal como nos la representamos. Es ésta la forma que he elegido para presentar el tema de la relación entre nuestras representaciones mentales y la idea que tenemos de la realidad. Las palabras del periodista me han parecido oportunas para ello. Resulta obvio que, en buena medida, el tema del conocimiento tiene mucho que ver con dicha relación.

En primer lugar corresponde distinguir entre lo que se denomina conocimiento cotidiano y aquello que habitualmente denominamos conocimiento científico. El conocimiento cotidiano es algo que adquirimos todos a partir del momento mismo de nuestro nacimiento, e incluye toda una serie de cosas sumamente heterogéneas, desde las más elementales y simples hasta algunas bastante complejas, entre otras, el lenguaje, con todo lo que ello implica. Al respecto, creo oportuno recordar las palabras de A. Heller referidas a una de sus características primordiales: “Son verdades evidentes que el sol sale, que los hombres mueren, que existe un Dios, que existen patrones y siervos... en el plano del saber cotidiano estas verdades *son evidentes y no son puestas en duda*” (A. Heller, 1977: 345) (las cursivas me pertenecen).

De hecho, la experiencia cotidiana es la fuente principal del saber cotidiano, no obstante, también se nutre del conocimiento científico, el filosófico y el religioso. Pero, conviene destacar un dato, universalmente reconocido, que adquiere sustancial importancia en función del desarrollo de mis argumentaciones: tanto ontogenética como filogenéticamente, el saber cotidiano es fundamento de todo conocimiento posterior. En

tal sentido cabe preguntarse en qué medida ese primer conocimiento está más o menos presente en el conocimiento científico, en qué medida los elementos de ese primer conocimiento que, reitero, incluye asuntos sumamente complejos tales como las visiones del mundo, los valores y las normas que habrán de orientar nuestra conducta, inciden en la producción del llamado conocimiento científico. Al respecto, vale recordar que Alvin Gouldner nos habla de “supuestos básicos subyacentes” (SBS) en toda práctica científica, y el mismo T. Khun distingue entre *paradigma científico* y “*paradigma primario*”, reconociendo que ambos están presentes en la tarea del investigador.¹

No obstante, y pese a la mencionada heterogeneidad y complejidad del saber o conocimiento cotidiano, en tanto tal, como bien señala A. Heller, no es problematizado. Por el contrario, al conocimiento científico sí se lo problematiza, tanto desde el punto de vista epistemológico, filosófico, como desde el punto de vista sociológico. En el primer caso lo que se discute es la capacidad de la mente humana para conocer, qué implica conocer, cómo acceder a eso que llamamos realidad, etc. Por otra parte, desde el abordaje sociológico, los interrogantes apuntan a la relación entre el conocimiento su producción, su circulación y otros procesos sociales sustantivos, tales como los referidos a las prácticas económicas, políticas y culturales.

Ferdinand de Saussure, que ha sido considerado el padre de la lingüística moderna, formuló dos afirmaciones relativas al conocimiento que serán el punto de partida para iniciar mis comentarios en torno a la cues-

1 Como es sabido, Karl Popper es un reconocido epistemólogo, un hombre de ciencia, un investigador de indudable renombre. En una entrevista, preguntado acerca de cuándo comenzó el “error” en los procesos negativos que se fueron dando en la URSS, responde de la siguiente forma: “Ya he dicho que en mi visión del marxismo hubo un problema desde el comienzo mismo, porque *la idea marxista era ayudar a la humanidad encontrando al enemigo, en lugar de encontrar amigos*. Usted y yo, por ejemplo, estamos preocupados por cooperar para ayudar a la humanidad a encontrar buenas soluciones a sus principales problemas. *Marx quería encontrar al enemigo que había que destruir, e inventó al capitalismo como ese enemigo*”. (*Clarín*, Cultura y Nación del 21/6/1998, pág. 9). ¿Qué es esto: candor, ingenuidad extrema o mala fe? Sea como fuere, quien así piensa y razona en función de su paradigma primario, ¿puede despojarse del mismo en su práctica científica?

tión epistemológica. Previo a ello debo hacer una aclaración, que estimo necesaria, en razón de que utilizaré las palabras de Saussure de un modo un tanto “libre”. Me refiero al hecho de que Ferdinand de Saussure fue un teórico a quien en justicia corresponde situar dentro de lo que llamamos “el campo del orden”, mientras que yo abordo ésta y cualquier otra cuestión relativa a lo social, desde el campo “crítico”. Estoy aludiendo a los dos grandes paradigmas que dividen las aguas para la lectura de “lo real social”. Esto implica por una parte negar la existencia de una sola “ciencia social”, y por la otra advertir la existencia de principios o elementos básicos que, en un nivel, “identifican” los paradigmas específicos que remiten a aspectos particulares de la realidad social.² Quiero decir que por un lado reconozco que hay una economía *del orden*, una antropología *del orden*, una lingüística *del orden*, etc., presididas todas ellas por el gran paradigma del orden, “unificadas” por aquellos elementos básicos que comparten o, mejor dicho, de los cuales parten. En tal sentido estimo que el elemento que resulta común y que es al propio tiempo central a toda la literatura científ-

2 De algún modo, esta cuestión se halla presente en el siguiente texto de Gramsci: “Si se trata de elementos constitutivos *de una misma concepción del mundo*, necesariamente debe haber, en los principios teóricos, convertibilidad de uno a otro, traducción recíproca en el lenguaje específico propio de cada parte constitutiva: un elemento está implícito en el otro y todos juntos forman un círculo homogéneo” (A. Gramsci, 1999, T. 2: 184/85). Asimismo, en otro lugar y a propósito de la significación del aporte de Lenin al materialismo histórico, Gramsci realiza un señalamiento que, a mi juicio, se halla estrechamente ligado a esta misma cuestión: “Marx es un creador de Weltanschauung... Marx inicia intelectualmente una era histórica que probablemente durará siglos, o sea hasta la desaparición de la sociedad política y el advenimiento de la sociedad regulada. Sólo entonces *su concepción del mundo* será superada...” (A. Gramsci, 1999, T. 3: 170) (en ambas citas las cursivas me pertenecen). Por otra parte, en un pasaje de su crítica al *Ensayo Popular* de Bujarin, Gramsci afirma: “En todo caso, toda sociología presupone una filosofía, *de la cual es un fragmento subordinado*. No hay que confundir con la teoría general, o sea con la filosofía, la particular ‘lógica’ interna de las diversas sociologías...” (A. Gramsci, 1986, T. 2: 290). De igual modo, en ocasión de sus comentarios acerca del concepto de “ortodoxia”, Gramsci define de la siguiente forma el carácter revolucionario de una teoría: “El cristianismo fue revolucionario en comparación con el paganismo *porque fue un elemento de completa escisión entre los defensores del viejo y del nuevo mundo*. Una teoría es ‘revolucionaria’ precisamente *en la medida en que es elemento de separación y distinción consciente en dos campos*, en cuanto a que es un vértice inaccesible al campo adversario. Considerar que la filosofía de la praxis no es una estructura de pensamiento completamente autónoma e independiente, *antagónica a todas las filosofías y religiones tradicionales, significa en realidad no haber cortado los lazos con el viejo mundo*, si no es que significa, además, haber capitulado” (idem) (en ambos casos las cursivas me pertenecen).

fico-social “del orden”, es la ausencia de la problemática del poder referido a las relaciones entre las clases sociales y, por ende, a sus efectos sobre las distintas prácticas; es decir, se trata de una ciencia social que ignora el conflicto social, la “presencia”, la incidencia, los efectos de dicho conflicto en los aspectos particulares que cada una de las mencionadas ciencias aborda como objeto propio de su estudio. En la expresión más extrema, conservadora, de este gran universo teórico vg. Talcott Parsons³, lo “normal” es el orden, mientras que el conflicto expresaría una “patología”.

Por otra parte, tenemos el otro campo teórico, el otro gran paradigma que abarca igualmente el arco entero de las ciencias sociales ciencias “de la cultura” se las supo llamar, que es el campo del conflicto o crítico, cuya característica central es que, precisamente, parte de la idea de que el conflicto social no sólo es inherente a toda sociedad desigual “normal” en tal sentido, sino que se halla presente en todas las manifestaciones de la misma. Es decir, en toda sociedad donde hay diferencias entre grupos sociales que mantienen entre sí relaciones de dominación/subordinación ya se trate de clases sociales, géneros, etnias o religiones, para citar las contradicciones más universales y permanentes, lo normal entonces es que exista el conflicto y no el orden. De modo que si yo sitúo a Saussure dentro del campo del orden, no puedo asegurar que aquello en lo que él pensaba al hacer sus afirmaciones coincide con mis conjeturas respecto de ellas. No sólo por razones éticas sino también por prudencia intelectual debo cuidar de no hacerle decir lo que quizás estaba lejos de su horizonte mental.⁴ De aquí que no sería correcto adjudicar a Saussure las consecuencias que extraigo de

3 La forma como T. Parsons define la “salud” es elocuente testimonio de lo que entiende por normalidad y patología: “Podemos definir a la salud como el estado de óptima capacidad de un individuo para la efectiva realización de los roles y tareas para los cuales ha sido socializado. Es, por lo tanto, definida con referencia a la participación de los individuos en el sistema social” (T. Parsons en Horton, J., s/f: 4). Queda claro entonces: todo individuo que no dispone de la capacidad para “la efectiva realización de los roles y tareas para los cuales ha sido socializado”, carece de salud, no está en condiciones de participar normalmente en el “sistema social”, es un caso patológico.

4 “La palabra o discurso existe en la boca de otras personas, en los contextos de otras personas, sirviendo a las intenciones de otras personas: desde aquí se debe tomar la palabra y hacerla propia. Y no todas las palabras se someten con la misma facilidad a esta apropiación, a esta adaptación y transformación en propiedad privada: muchas palabras se resisten tenazmente, otras permanecen extrañas, sonido extranjero en boca de alguien que se apropia de ellas y ahora las habla; no pueden asimilarse en su contexto y caen fuera de él;

sus afirmaciones, pero ellas me han de resultar realmente muy útiles para comenzar a abordar el tema del conocimiento desde lo epistemológico y a partir de una mirada crítica del mismo. Vayamos, pues, ahora sí, a lo prometido.

La primera afirmación expresa lo siguiente: “*El punto de vista crea el objeto*”. Vale aclarar que Saussure se refiere aquí al objeto “de conocimiento”. Es decir, a aquello que en rigor constituye el producto de la relación del sujeto con el fenómeno; de modo que lo que está, por así decir, “afuera” de nuestra mente es el fenómeno, mientras que *el objeto de conocimiento* es una construcción intelectual. Al respecto, es oportuno recordar que Marx distinguía entre “concreto real” (fenómeno) y “concreto de conocimiento”. De modo que en esa construcción intelectual, y esto es lo que me interesa subrayar, lo definitorio es el punto de vista, de tal forma que a distintos puntos de vista corresponderán distintos objetos de conocimiento relativos a un mismo fenómeno.

Ahora bien, en ocasiones construir el objeto de conocimiento implica la realización de una serie de operaciones que en su conjunto constituyen un proceso sumamente complejo. Lo primero que tenemos que hacer cuando nos proponemos investigar es aislar el objeto de conocimiento, porque la realidad eso que está “afuera” es un continuo, y nosotros nos proponemos estudiar un aspecto o elemento particular de ese continuo. Por ejemplo, nos interesa investigar la conducta de la clase media respecto de la educación de sus hijos. En este caso, lo primero que debemos hacer es aislar, distinguir en ese continuo que llamamos *sociedad*, esa parte de ella que ordinariamente denominamos “clase media”. ¿A qué vamos a llamar clase media? Tenemos que construir instrumentos que nos permitan aislar la *clase media* del resto, porque si queremos estudiar la conducta de sujetos que pertenecen a “esa parte” de la sociedad, tenemos que ir a hablar con esas personas. Es decir, tenemos que identificar a aquellos individuos que “pertenecen” a la clase media, pues

es como si se pusieran a sí mismas entre comillas contra la voluntad del que habla. El lenguaje no es un medio neutral que pasa libre y fácilmente a la propiedad privada de las intenciones del hablante: está poblado superpoblado con las intenciones de los otros” (M. M. Bakhtin, citado en Donald, J., 1995: 73-74).

es a ellos a quienes deseamos formular preguntas respecto de sus expectativas acerca de la educación de sus hijos y no a sujetos que “pertenecan” a otras clases. Adjudicar tales “pertenencias” siempre constituirá un acto arbitrario de nuestra parte de ahí las comillas, pero nos esforzaremos por atenuar la *arbitrariedad* recurriendo a “indicadores objetivos” así se dice que tomaremos de la literatura existente sobre el tema, que es extensísima y por demás heterogénea. Ello nos obliga a seleccionar entre ese vasto material disponible y, obviamente, inevitablemente, en esa selección opera *el punto de vista*. Porque, digámoslo de una vez, el punto de vista preside todo el proceso desde su mismo origen, es decir, desde la propia elección del tema a investigar, asunto que concierne ya a la segunda afirmación de Saussure y que consideraremos más adelante.

Tenemos entonces que para “aislar” al elemento central del fenómeno que me propongo investigar en este caso la clase media, debo comenzar seleccionando los “indicadores objetivos” de clase (ingresos, naturaleza de su ocupación, nivel educativo, etc.), los que me permitirán identificar a los sujetos concretos que deberé interrogar. Aislado el grupo social al que pretendo investigar, recién entonces estaremos en condiciones de formular las preguntas relativas a la conducta específica que interesa indagar (las expectativas, etc.). Pero, conviene advertir que la elección de los “indicadores objetivos” depende absolutamente de nuestro *punto de vista* acerca de *qué cosas definen la “pertenencia” de clase de los sujetos*: ¿lo económico, lo cultural, ambas cosas por igual, ambas cosas con mayor peso de una, sólo el monto de los ingresos o también su origen, etc.? Como se ve, “crear el objeto” (de conocimiento) implica entonces todo un trabajo de elaboración muy complejo, no exento de idas y vueltas, consulta con especialistas, revisión de antecedentes y demás actividades más o menos habituales en estos casos, pero lo que deseo remarcar es que “el punto de vista” recorre todo el proceso de uno a otro extremo.

La segunda afirmación de Saussure, de la cual también habré de hacer un uso “libre”, dice así: “*La realidad sólo responde cuando se la interroga*”. En este caso, como veremos, el asunto es un tanto más complejo, puesto que exige abordar el escurridizo concepto de realidad; es decir, debemos comenzar interrogándonos acerca de qué cosa es eso que llamamos “realidad”. Para ello, recurriremos a Nietzsche, quien nos reta

con esta enigmática formulación: *“El espíritu original, creador, es el que sabe ver lo que todavía no tiene nombre, el que puede nombrar las cosas”*. ¿Qué nos quiso decir con estas palabras, cómo interpretar eso de que hay cosas que aún no tienen nombre? No cabe duda de que no se refería a “cosas” materiales, puesto que poner nombre a una momia o a un astro hasta entonces desconocido y que acaba de ser descubierto, no tiene nada de original ni mucho menos de creativo. Obviamente, Nietzsche se refería a cosas “ideales”, de existencia no material (en el sentido anteriormente referido), si así puede decirse, de existencia “puramente simbólica” y cuyo correlato “real” es, por lo menos, discutible. Nadie se atrevería a discutir que hay (“existen”) cosas llamadas sillas, perros, moscas, automóviles, etc., pero muchos niegan la existencia de “la lucha de clases” o simplemente ignoran que “existe” la hegemonía. Este tipo de “cosas” no se descubren sino que se crean, se inventan. Esas “realidades” no están ahí, a la vista de todos: *la realidad no se pasea con un cartel en la frente*, decía Marx. De modo que poner nombre a las cosas que aún no lo tienen es dar existencia a algo que “no existía”: nada menos que eso. ¿Cómo formular preguntas a algo que “no existe”? Veamos esto a propósito de los conceptos de socialización y hegemonía, que juegan, respectivamente, un papel de enorme importancia estratégica en los sistemas conceptuales de las teorías sociales del “orden” y del “conflicto”.

Todos sabemos a qué se llama socialización. En términos generales se denomina así al proceso en virtud del cual los individuos se constituyen como personas, se integran a la sociedad, lo que implica obviamente la adquisición de un lenguaje, de hábitos, normas, valores, etc., etc. Ahora bien, hemos de suponer que un par de siglos atrás el concepto de socialización no existía, pero sí se verificaban todos los fenómenos que están involucrados en dicho concepto: existían familias, relaciones interpersonales dentro del núcleo familiar, más allá de que fuesen distintas a las de ahora; existían asimismo una serie de instituciones y espacios sociales relacionados con el trabajo, la educación, la religión, la vida comunitaria, las festividades, etc. en los que la gente se *socializaba*, pero el concepto de socialización no existía. En algún momento, individual o colectivamente, el concepto se fue construyendo, lo que no ha debido ser una tarea simple, puesto que supone haber establecido una compleja serie de relaciones entre diversos fenómenos, “advertir” esto es, suponer, imagi-

nar, creer que el conjunto de ellos constituyen un proceso, establecer jerarquías, distinciones en orden a asignar pesos diversos a unos y otros espacios e instituciones, y a todo eso ponerle un nombre: *socialización*.

Hay otro concepto que es el de hegemonía, cuya antigüedad presumo que no es mayor que la del anterior, que alude a los mismos fenómenos que el de socialización, pero que, como expresamos más arriba, se inscribe en el marco de la teoría crítica. En razón de ello decimos que el *proceso de hegemonía*, si bien también procura explicar las circunstancias en las que se constituyen las conciencias de los sujetos, lo hace pensando en individuos que van a jugar distintos papeles en una sociedad que está dividida en clases, donde unas dominan y otras son dominadas, proceso al que se le asigna un papel fundamental en el mantenimiento de las relaciones de dominación existentes. Obviamente, nada de esto último está presente en el concepto de socialización, mientras que es central en el concepto de hegemonía.

Entonces, a partir del momento en que aparecen estos conceptos y en la medida en que se van enriqueciendo en función de su utilización para explicar los fenómenos sociales, se comienza a “interrogar a la realidad” con preguntas que antes no se formulaban. De este modo, en el marco de la teoría “del orden” que implica *un punto de vista*, recordemos surgirán preguntas dirigidas a indagar a “la realidad” respecto de la socialización en la familia, en el trabajo o en la escuela; mientras que desde la teoría crítica (o del conflicto) interpelaremos a “la realidad” que ya no ha de ser la misma para que nos responda acerca de las características del proceso de hegemonía en aquellos mismos espacios sociales, y tanto en un caso como en el otro “la realidad” nos contestará, confirmará o desmentirá nuestras hipótesis. Pero no olvidemos que la realidad *sólo responde cuando se la interroga* y respecto de aquello acerca de lo cual se la interroga, de modo que si la pregunta alude a la socialización nunca obtendremos respuestas referidas a la hegemonía y viceversa. Éste es el punto crucial en el que presumo que me distancio de Saussure, quien seguramente se preocuparía por el problema de la socialización y admito que quizás esté preguzgando probablemente ignorase la propia “existencia” de la hegemonía.

Tal vez esto se aprecie con más claridad si lo vemos en un ejemplo imaginario pero que bien pudiera ser real, que al mismo tiempo nos permitirá advertir las paradójicas consecuencias de vivir en distintas *realidades*.

Supongamos que un equipo de investigadores, munidos del aparato teórico y metodológico que proporciona la sociología “del orden” es decir, digámoslo de una vez, aquella que tiene por padres fundadores a Max Weber y a Emile Durkheim, supongamos digo, que dicho grupo encara un estudio tendiente a verificar en qué medida el proceso de socialización se cumple “normalmente” en los jardines de infantes (o en escuelas de EGB) de la provincia de Buenos Aires, para lo cual emplean rigurosos métodos de muestreo y en general una sólida metodología para el trabajo de campo. Imaginemos también que al término del estudio, una vez realizado el análisis del material recogido, el equipo en cuestión llega a la conclusión de que, *afortunadamente*, los objetivos que en materia de socialización habían establecido las autoridades educativas provinciales, fueron satisfactoriamente alcanzados.

Imaginemos ahora que otro equipo de investigadores se propone estudiar en los mismos establecimientos escolares de la provincia en qué medida el proceso de hegemonía se está desarrollando eficazmente. Para igualar las condiciones en orden a rigurosidad científica, damos por supuesto que también en este caso se utiliza una sólida metodología, acorde, obviamente, con la teoría que sustenta la investigación, es decir, la teoría crítica. ¿Cuál podría ser la conclusión de este último estudio? Si, como hemos supuesto, ambos estudios han sido encarados con una equivalente solidez metodológica, la conclusión a la que se arrije en este caso no puede ser otra que la siguiente: en los establecimientos escolares estudiados, *el proceso de hegemonía se está desarrollando con un alto grado de eficacia*, puesto que los objetivos fijados por el gobierno provincial para dichos establecimientos en materia de socialización... “fueron satisfactoriamente alcanzados”: las paradojas de la ciencia social. Como vemos, en ambos casos “la realidad” respondió al interrogatorio al que fue sometida, cabría afirmar en términos saussurianos, sólo que vuelvo a preguzgar difícilmente Saussure se imaginaría el segundo escenario, a menos que fuese capaz de vivir simultáneamente en dos “realidades”.

Lo dicho hasta aquí nos obliga a revisar el concepto de objetividad científica, es decir, nos lleva a reflexionar sobre el tema y preguntar: *si el punto de vista crea el objeto de conocimiento y la realidad sólo responde cuando se la interroga*, entonces, ¿a qué aludimos cuando hablamos de “objetividad científica”? Veamos qué dice Gramsci al respecto.

“¿... es posible que exista una objetividad extrahistórica y extrahumana, pero quién juzgará de tal objetividad? ¿Quién podrá colocarse en esa suerte de punto de vista que es el Cosmos en sí?”. “El Cosmos en sí” dice Gramsci, pero creo que resulta más claro, yo diría que resulta más didáctico, reemplazar esa expresión por la palabra Dios, la idea de Dios. Preguntamos, entonces: ¿quién podrá colocarse en lugar de Dios? ¿Quién puede juzgar si este enunciado científico es *objetivo*, quiero decir, si nos presenta o no las cosas “tal cual son”? Ningún individuo ni grupo humano, sensatamente, podría pretender tal cosa; sólo un ser que conozca “todas las variables intervinientes” y el desarrollo histórico de tales variables estaría en condiciones de juzgar acerca de la objetividad de un enunciado que se pretenda científico: es decir, sólo Dios puede aspirar a emitir un juicio de tal naturaleza. “Objetivo continúa diciendo Gramsci quiere decir siempre ‘*humanamente objetivo*’, lo que puede corresponder en forma exacta a *históricamente subjetivo*’. O sea que objetivo significaría *universalmente subjetivo*’.” Y completa esta primera parte de su reflexión de la siguiente forma: “El hombre conoce objetivamente en cuanto el conocimiento es real para todo el género humano *históricamente unificado en un sistema cultural unitario*”. En una palabra, lo que reclama Gramsci es que para poder hablar de objetividad humana y no cabe concebir otra si se trata de nuestra especie, es que la intersubjetividad humana sea universal, esto es, que abarque a todo el *género humano*. Finalmente su razonamiento se cierra con esta contundente afirmación: “Pero este proceso de unificación unitaria adviene *con la desaparición de las contradicciones internas que laceran a la sociedad humana...*” (A. Gramsci, 1986: 145-146) (en todos los casos las cursivas me pertenecen).

De modo que mientras no desaparezcan las contradicciones que laceran a la sociedad, no podrá verificarse un proceso de unificación de la cultura y mientras ello no ocurra no podrá darse la intersubjetividad universal, es decir, no se presentarán las condiciones que hagan posible la

existencia de la única “objetividad” a la que pueden aspirar los seres humanos. Con este lúcido, sencillo y rotundo razonamiento, Gramsci nos está diciendo que la objetividad científica que sólo y siempre habrá de ser *humanamente objetiva*, hoy por hoy no existe, pero, además, envía al horizonte de los tiempos la posibilidad misma de que efectivamente pueda alguna vez verificarse. Y vale reparar que alude a “las” contradicciones, esto es, que no remite el tema solamente a aquellas que protagonizan las clases sociales como podría suponerse en un teórico marxista, sino que reclama la desaparición de otras contradicciones (¿todas?), tales como las de género, étnicas o religiosas, por sólo mencionar a las de mayor persistencia y peso histórico, que cabe pensar estaban presentes en su mente cuando utilizó el plural.

Pero las preocupaciones de Gramsci acerca de los límites del conocimiento humano, que tan certeramente sintetiza con la expresión “humanamente objetivo” y las consecuencias que de ello se derivan, si aceptamos tal premisa, no se agotan en lo que venimos de comentar. En otro lugar, el gran teórico turinés se pregunta: “¿Pero es ‘objetivamente cierto’ todo lo que la ciencia afirma? ¿De modo definitivo? ¿No se trata, por el contrario, de una *lucha por el conocimiento de la objetividad de lo real*, por una rectificación cada vez más perfecta de los métodos de investigación y de los órganos de observación y de los instrumentos lógicos de selección y de discriminación?” (A. Gramsci, 1999, T.2: 179) las cursivas me pertenecen.

Antes de continuar con estas reflexiones de Gramsci quisiera detenerme para señalar una ambigüedad que nos parece apreciar en el texto. Me refiero a que no queda claro si la “lucha por el conocimiento de la objetividad de lo real” se verifica entre los hombres o entre el hombre la especie humana y “la naturaleza”, lo que equivaldría a decir sus propias limitaciones. En el primer caso estaría presente el problema de “*las contradicciones internas que laceran a la sociedad humana*”, y consiguientemente las relaciones de dominación/subordinación y, por ende, la cuestión de la hegemonía; es decir que estaría abordando el tema del conocimiento desde lo sociopolítico y situado en “el reino de la necesidad” (la sociedad desigual, etc.). En el segundo caso, la preocupación sería epistemológica, en el sentido de que aun superadas las condiciones de necesidad y ya instalados en “el reino de la libertad” (abolidas las desigualda-

des, las relaciones de dominación/subordinación, etc.), el problema se remitiría a “las limitaciones” propias de la especie y a su (¿creciente?) capacidad para mitigarlas. Pero, continuemos con las reflexiones de Gramsci que, entre otras cosas, nos proporcionan elementos para mejor interpretar su pensamiento.⁵

“Si es así, lo que más importa no es la objetividad de lo real como tal, sino el hombre que elabora estos métodos, estos instrumentos materiales que rectifican los órganos sensoriales, estos instrumentos lógicos de discriminación, *o sea la cultura, o sea la concepción del mundo, o sea la relación entre el hombre y la realidad*. Buscar la realidad fuera del hombre resulta, pues, una paradoja, así como para la religión es una paradoja (pecado) buscarla fuera de Dios.” (Ídem). Las cursivas me pertenecen.

Más arriba había señalado el carácter paradójico del conocimiento a propósito de los conceptos de socialización y hegemonía, en función del paradigma desde el cual interrogamos a la realidad. Decía entonces que los conceptos que aspiran a mostrarnos “cómo son las cosas”, a explicarnos “la realidad”, no se descubren sino que se crean, se inventan. Pero se inventan a partir de una cultura, de una concepción del mundo, en razón de una determinada relación entre nosotros y la realidad. No podemos buscar, dice Gramsci, la realidad fuera del hombre, necesariamente dicha relación estará mediada por nuestra subjetividad, pero ésta será siempre la consecuencia, el producto de un proceso que nos acompaña a lo largo de nuestra vida: socialización, dirán algunos (sin dudas, los más) en el marco de las teorías del orden; hegemonía, decimos quienes compartimos el pensamiento crítico.

Como vemos, Gramsci no sólo pone en tela de juicio el concepto de objetividad científica propio del pensamiento positivista más o menos clásico

5 Si hay un autor que nos obliga a tener presente las afirmaciones de Bakhtin (o Bajtin) relativas a “la palabra” que citamos en nota 3, ése es sin duda Gramsci.

6 “Se puede sostener que es un error exigir a la ciencia como tal la prueba de la objetividad de la realidad, puesto que *esta objetividad es una concepción del mundo, una filosofía, y no puede ser un dato científico* [...] llámase objetivo, realidad objetiva, a aquella realidad que es verificada por todos los hombres, que es independiente de todo punto de vista, ya sea meramente particular o de grupo. *Pero también, en el fondo ésta es una concepción particular del mundo, una ideología.*” (A. Gramsci, 1986:63) (Las cursivas me pertenecen.)

co, sino también la idea corriente de realidad.⁶ Digo “corriente”, aunque también pude haber dicho “ordinaria”, habitual o, un poco más académicamente, *de sentido común*. Es decir, lo que se quiere expresar cuando se utiliza el término en la calle, en el almacén, pero también en la escuela y aun en la universidad. Porque la vida nos enfrenta con “la realidad”, se dice; y a veces nuestras fantasías, nuestros deseos, nuestras ilusiones “se dan de cabeza” contra la realidad. Imaginamos una realidad y nos encontramos con otra: ¿la “verdadera” realidad?

Pierre Bourdieu, en su importante obra *Las reglas del arte*, donde analiza lo que considera el momento y las circunstancias del nacimiento del campo literario en Francia, afirma lo siguiente: “... *La realidad que nos sirve de medida de todas las ficciones no es más que el referente reconocido de una ilusión (casi) universalmente compartida*” (Pierre Bourdieu, 1995:65). Estas palabras de Bourdieu nos remiten nuevamente al tema de la representación de la realidad, aquello que vimos en el inicio a propósito de la nota acerca de Copérnico. Pero antes de retomar esta cuestión me veo en la necesidad de hacer una aclaración respecto de lo que afirma Bourdieu. Me refiero concretamente al hecho de que el sociólogo francés alude a “las ficciones”, con lo cual pareciera excluir al discurso científico de las consecuencias de su afirmación. Lo que deseo poner en claro es que, a mi juicio, el discurso científico no deja de ser una “ficción”, en el sentido de que siempre será una representación de la realidad, cuyo carácter de *verdadero o falso* sólo Dios podrá asegurarlo. De modo que “la realidad”, ese referente necesario *de todo discurso científico* no es más que... etc., etc.

Queda claro, entonces, que si yo me manejo con una particular teoría sociológica acerca de lo que pasa en la sociedad de su estructura y dinámica, mi realidad va a ser ésta, no puede ser otra. Porque detrás o, si se prefiere, *por debajo* de esa teoría social hallamos un punto de vista, que implica una determinada representación de la realidad, en suma, *una concepción del mundo*; y eso que llamamos *realidad* no es otra cosa que la configuración simbólica de “lo real”. Lo real es, como decíamos más arriba, lo que está *afuera*, el fenómeno. El fenómeno: esto es, la nación, los partidos políticos, la política (en tanto práctica), los sindicatos, la escuela, el maestro; es decir, las diversas manifestaciones de “*lo real*”. Pero para nosotros, para cada uno de nosotros, la realidad es lo que está en

nuestra mente, aquello a lo cual llamamos “realidad”. Veamos esto con un ejemplo, un testimonio concreto.

En ocasión de nuestra investigación acerca de las representaciones sociales en la escuela, es decir, qué representación de *la realidad* circula en la escuela (ver Tamarit y otros, 1997), formulábamos a las maestras un par de preguntas dirigidas a ver cuál era su imagen de escuela y qué relación había entre esa imagen actual y la que se les presentó cuando cursaban el magisterio o la que muestran habitualmente los manuales escolares. Casi todas las maestras respondieron más o menos lo siguiente: “Nada que ver, ninguna relación entre lo que dice el manual (o lo que nos decían en el magisterio) y lo que la experiencia nos mostró: *la escuela real*”. Ahora bien, si tenemos en cuenta todo lo que llevamos visto acerca de la realidad en tanto representación o configuración simbólica de “lo real”, no puedo menos que interrogarme sobre el significado de esas respuestas; quiero decir: ¿a qué se referían las docentes cuando aludían a la escuela “real”, la que conocieron a partir de su experiencia laboral? A propósito del tema, en otro trabajo señalábamos lo siguiente: “A este respecto, conviene tener presente que siempre (...) es a partir de un determinado ‘punto de vista’ que se construye o puede construir una representación idealizada de la realidad, de modo que destacar la distancia entre imagen idealizada y ‘realidad’ no significa, al menos necesariamente, que la representación ‘real’ de la escuela que el maestro construiría a partir de su práctica o que incluye lo que ésta le aporta responde a otro punto de vista de la institución escolar y de su función en la sociedad. Es decir, no significa que la práctica le va a permitir al maestro ‘situar’ la escuela (en términos de Apple)⁷ desde una perspectiva crítica. Siempre será su sentido común el que presidirá, el que ‘organizará’ su experiencia, su

7 “Desde un principio necesitamos articular tres aspectos del programa: 1) la escuela como institución, 2) las formas del conocimiento, y 3) el propio educador o educadora. Cada uno de ellos debe *situarse* dentro del nexo de relaciones más amplio del cual es una parte constituyente. Aquí, evidentemente, la palabra clave es *situado*... por ese término entiendo que, en la medida de lo posible, necesitamos poner el conocimiento que enseñamos, las relaciones sociales que dominan las aulas, la escuela en cuanto que mecanismo de distribución y conservación económica y cultural y, finalmente, a nosotros en cuanto que personas que trabajamos en esas instituciones, *en el contexto en el que todos esos elementos residen*.” (M. Apple, 1986: 14) (Las últimas cursivas me pertenecen.)

'práctica' y, en consecuencia, será en función de ella que construirá la imagen 'real', lo que para él constituye la escuela 'real'. De modo que, en la medida que el sentido común del maestro esté *cargado* de hegemonía y, por lo tanto, la escuela sea 'situada' desde el marco de la visión oficial o hegemónica de la sociedad, la escuela 'real' será una visión imperfecta, deformada o, si se quiere, degradada de la imagen 'ideal' que 'se nos presenta' (en el instituto de formación del magisterio).

Sin embargo, ello no obsta para que la experiencia, es decir, nuestra práctica docente que nos hace ver la escuela 'tal cual es', aporte elementos que nos conduzcan a revisar efectivamente aquella imagen o versión ideal que alguna vez se nos mostró. En este caso, tal revisión debería exceder los marcos de la escuela; con lo cual queremos decir que la mirada crítica o cuestionadora del maestro debería posarse también sobre la sociedad y, entonces sí, ayudarle a construir una nueva representación 'real' del espacio donde desarrolla su trabajo docente, pero partiendo ahora de una *perspectiva crítica*, esto es y a ello apuntan las cursivas, desde un cuestionamiento global de la sociedad y de la función que en ella cumple la escuela". (Tamarit y otros, 1997: 36)

Hasta aquí nuestra cita; a lo que en ella se decía creo ahora conveniente agregar lo siguiente: debe quedar claro que esta nueva versión de "la realidad", esta nueva representación configuración simbólica de "lo real", del *fenómeno* escuela, no es menos "arbitraria" en el sentido en que Bourdieu utiliza el término cuando lo aplica a la cultura de clase; la forma como cada clase social vive sus circunstancias y las simboliza, no es menos arbitraria, reitero, que la anterior "versión" de la escuela, aquella que construíamos a partir de otro punto de vista que, en ese caso hegemonía mediante coincidía, y no casualmente, con la versión oficial, la versión dominante de la sociedad y de la función que en ella debe cumplir la escuela. Digo esto último porque, por razones de honestidad intelectual y de coherencia teórica, no puedo no debo borrar con el codo lo que escribo con la mano; es decir, si manifiesto mi acuerdo con las lúcidas reflexiones de Gramsci acerca de la objetividad humana y sus límites, que presentaba y comentaba anteriormente, ello me inhibe de adoptar "esa suerte de punto de vista que es *el Cosmos en sí*". Y, por último, no son sólo razones éticas y teóricas que de por sí bastarían las que me mueven a no

dejar dudas sobre esta cuestión, sino que también me motivan razones de índole política. ¿En qué sentido afirmo esto último? En el sentido de que, en la medida en que admitamos que la objetividad “extrahistórica y extrahumana” no existe, comenzaremos a preguntarnos quién puede tener interés o para decirlo en términos menos insidiosos, más “neutrales”, ¿a quién puede beneficiar que la gente crea en la objetividad de la ciencia? Presumo que la respuesta ya estará en la cabeza del lector que haya seguido estas líneas con algún detenimiento y sacado sus propias conclusiones: *sólo puede beneficiar a quienes se hallen en condiciones de imponer su particular visión de las cosas, que dispongan del poder y de los instrumentos que les permitan hacer circular su “arbitrario cultural” como diría Bourdieu a través de los medios de comunicación y del sistema educativo, desde el jardín de infantes hasta la universidad.* Y de este modo ingresamos al tema de la relación entre conocimiento y poder, quiero decir que pasamos de la problemática epistemológica del conocimiento a su abordaje en tanto cuestión sociopolítica.

Para quien asuma la perspectiva crítica de la sociedad y, por ende, reconozca al conflicto como algo natural, propio e inevitable en la sociedad desigual, el concepto de *performatividad* remite necesariamente a la cuestión de las relaciones entre conocimiento y poder. ¿A qué alude el concepto? A aquello que en el espacio particular de la escuela y con referencia a las relaciones interindividuales o al menos respecto de procesos que se verifican a nivel microsocial, se conoce como *efecto Pigmalión*, o profecía cumplida; puesto que, en efecto, la performatividad remite también a las consecuencias que las representaciones sociales producen sobre la propia sociedad, en tanto orientadoras de las conductas individuales y colectivas. Al respecto, Bourdieu señala que las clasificaciones de la sociología, de la ciencia social, producen *efectos de clasificación* en la sociedad. Es decir, operan sobre la sociedad en la medida que influyen sobre la visión que los individuos se forman de “la realidad social” y por ende en su conducta, tanto en los aspectos más generales como en otros de carácter más particular. De modo que la conducta de hombres y mujeres, en la familia, en el trabajo, en la escuela, en “la calle”, se orienta por sus representaciones sociales. De una forma u otra esas conductas habrán de favorecer el statu quo o el cambio; es decir, la permanencia y continui-

dad de un determinado estado de cosas en la sociedad o su transformación más o menos profunda.

De modo que todo lo que nos digan las ciencias sociales, todas sus “verdades” acerca del pasado, el presente y aun el futuro de la humanidad, a partir del momento en que sean difundidas por la escuela o por los medios de comunicación, generarán efectos de performatividad, porque tal como afirma Bourdieu, *en la medida en que es difundido, el discurso científico se convierte en “crítico o cómplice”* de una determinada circunstancia social. Sobre este punto, es bueno tener presente que las distintas disciplinas que cubren el vasto campo abarcado por las también llamadas ciencias “humanas” o “del hombre” historia, economía, sociología, psicología, antropología, lingüística, filosofía, etc. no hacen otra cosa que *nombrar* la realidad, darle existencia *objetiva* recordemos aquí las palabras de Nietzsche y Gramsci a ambos respectos; quiero decir, en suma, que “la” ciencia social, con su *soberana palabra*, no sólo nos dice lo que existe (o existió) sino también cómo es y por qué es de este modo, o sea que la ciencia social no muestra tan sólo “fotografías” de la realidad sino que pone ante nuestros ojos los mismos procesos que dieron lugar a que las cosas sean “como son”. Todo lo que pensamos acerca de “los otros” en términos de clase, sexo, etnia, religión, etc. que orienta nuestra conducta hacia ellos y produce efectos performativos, esto es, todas nuestras representaciones sociales de las cosas, constituyen nuestras conciencias en virtud de un proceso que se inicia desde que llegamos al mundo, por así decir (y aun antes) estoy *nombrando* a la hegemonía; y en ese proceso incide poderosamente la soberana palabra de la ciencia, legitimada por todas las instituciones que cuentan con reconocimiento social como vehículos *del saber*: los medios de comunicación sin duda porque también ellos “nos educan”, según se afirma, pero, fundamentalmente la escuela, quiero decir, el sistema educativo desde el jardín de infantes hasta la universidad.

A este proceso de instalación del “saber legítimo”, de imposición de *la verdad*, se refiere Foucault cuando habla de los regímenes de verdad. En efecto, partiendo del concepto nietzscheano de *conocimiento perspectivo*, que en abierta oposición al pensamiento positivista reinante a fines del siglo XIX postulaba: “... el conocimiento es siempre una cierta relación estratégica en la que el hombre está situado (...) y por esta razón se-

ría totalmente contradictorio imaginar un conocimiento que no fuese en su naturaleza obligatoriamente parcial, oblicuo, perspectivo...” (M Foucault, 1983:171), Foucault sostiene que el conocimiento supone siempre la existencia de un campo de batalla y es “el efecto de esa batalla”. En función de esto, el gran filósofo francés plantea lo siguiente: *“La verdad es de este mundo: está producida aquí gracias a múltiples imposiciones. Tiene aquí efectos reglamentados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su política general de la verdad”; es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero”*. Hay, dirá Foucault, una “economía política de la verdad”, entre cuyos rasgos (señala cinco) destacamos los dos siguientes: la verdad “...está sometida a una constante incitación económica y política (necesidad de verdad tanto para la producción económica como para el poder político); es objeto bajo formas diversas de una inmensa difusión y consumo (circula en *aparatos de educación* o de información cuya extensión es relativamente amplia en el cuerpo social pese a ciertas limitaciones estrictas)” (Foucault, M,1980:187-188). Todo esto lo llevará a afirmar que si queremos comprender qué es el conocimiento, debemos acercarnos a él *“no como filósofos sino como políticos”*.

Todo lo anterior adquiere un sentido más concreto cuando ingresamos a la escuela y nos encontramos con un concepto que en las dos últimas décadas se puso de moda en la literatura pedagógica: “saber elaborado”. La expresión encierra una falacia ligada, a su vez, a otra falacia: “el saber elaborado no sería otra cosa que “el” *conocimiento científico* (objetivo, universal, etc.). En rigor, se trata de dos formas de decir lo mismo en el marco del más clásico pensamiento positivista: existe sólo un conocimiento científico pues, obviamente, no podría haber dos, ya que si es científico es “objetivo” y ninguna racionalidad admite la existencia de dos “realidades objetivas”; y, por lo mismo, no cabe aceptar más que sólo un *saber elaborado*. Para el ciudadano común, ¿qué es lo que proporciona la escuela a los niños y a los jóvenes? Les proporciona “saber elaborado” y es indispensable que nuestros niños y jóvenes se apropien de

dicho saber, razón por la cual haremos todo el esfuerzo que esté a nuestro alcance para enviar a nuestros hijos a la escuela y asegurar su mayor permanencia en ella.

Sin embargo, si entramos a cualquier biblioteca medianamente surtida, nos vamos a encontrar con anaqueles llenos de textos que encierran un discurso que está lejos de coincidir con la visión de la realidad que se nos presenta ordinariamente en la escuela. ¿Cómo calificar a ese discurso? ¿O directamente debe ser descalificado por su condición de no-científico? Pero, “¿quién podrá colocarse en esa suerte de punto de vista que es el Cosmos en sí?”. La respuesta sensata al interrogante gramsciano sería: nadie que esté en su sano juicio. No obstante, no se trata de una cuestión de sensatez sino de poder. Quienes dispongan de la capacidad política para decidir eso que llamamos poder cuándo un enunciado es científico y cuándo no lo es, qué cosas deben entrar en la escuela y qué cosas no pueden hacerlo eso que llamamos *currículum*, quienes dominen la escena, quiero decir, a los que no han de faltarles “mandarines bien mandados”, como diría Nicolás Guillén; en suma, quienes tengan la capacidad de establecer el “régimen de verdad” que ha de prevalecer en la sociedad, serán quienes habrán de crear las condiciones que les garanticen que su particular visión “de la moral y de la vida” no individual, sino de clase, su “arbitrario cultural”, sea distribuido generosamente en las aulas escolares bajo la forma de conocimiento científico o saber elaborado, con exclusión de todo otro discurso que pretenda disputar la “correcta” definición de la realidad. A esto se refería Foucault cuando afirmaba que “el poder crea verdad”.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- APPLE, M. (1986) *Ideología y currículo*, Ed. AKAL, Madrid.
- BOURDIEU, P. (1995) *Las reglas del arte*, Edit. Anagrama, Barcelona.
- DONALD, J. (1995) Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación, en J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación*, Ed. La Piqueta, Madrid.
- FOUCAULT, M. (1980) *Microfísica del poder*, Ed. La Piqueta, Madrid.
- FOUCAULT, M. (1983) *El discurso del poder*, Folios ediciones, Bs. As.
- GRAMSCI, A. (1986) *El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*, Juan Pablos Ed., Puebla, México.
- GRAMSCI, A. (1986-2001) *Cuadernos de la cárcel*, Biblioteca Era, Puebla, México.
- TAMARIT y otros (1997) *Escuela y representación social*, Ed. UNLU, Luján, Prov. Bs. As.



Un análisis de coyuntura centrado en los sujetos sociales

*Gerardo Hernández**

Este documento¹ refiere al primer momento del proceso de construcción de un instrumento para el análisis de coyuntura, el cual será seguido por dos fases más: la elaboración de una propuesta metodológica y la prueba del instrumento con los actores sociales interesados. La idea es que en todas las fases podamos ir generando una interlocución con dirigentes de las organizaciones involucradas para que el resultado final sea lo más adecuado posible a sus necesidades y expectativas, por un lado; y por otro, a la opción teórica y metodológica que proponemos. En ese sentido, como documento de trabajo, este producto está abierto a la discusión y tiene como objetivo brindar un insumo para la misma.

* Integrante equipo de Postgrado de la Univ. de la Ciudad de México.

1 El documento se basa en un trabajo anterior realizado por Gerardo Hernández y Ángel Trejo. Se presentan una serie de reflexiones y aspectos conceptuales sobre el análisis de coyuntura, a manera de un primer resultado del trabajo que se realizó en el marco del Convenio de Colaboración entre el Grupo de Trabajo de Teoría y Metodología de CLACSO y la UNI, bajo la dirección del Dr. Hugo Zemelman y el Dr. Jorge Sandoval.

Introducción

En este documento presentamos algunas reflexiones de carácter conceptual, orientadas por el objetivo del proyecto dentro del cual se inscribe este esfuerzo: la construcción de un instrumento teórico metodológico de análisis de coyuntura, orientado por las necesidades, objetivos y proyectos de los sujetos.

Dicha herramienta aspira a contribuir a la generación de pensamiento y conocimiento útiles para orientar prácticas de sujetos sociales. De ahí que optemos por una reflexión centrada en éstos y su relación con una realidad que concebimos como compleja, dinámica y en movimiento, pero fundamentalmente como construcción sociohistórica, de cuyos límites y posibilidades son partícipes dichos sujetos.

La opción por una reflexión centrada en los sujetos sociales y abierta a la especificidad histórica, parte de algunas impresiones generales sobre lo que han sido ciertas experiencias previas en este campo en América Latina.

En primer lugar, que la categoría de coyuntura y las posibilidades analíticas que brinda han venido a menos en el pensamiento latinoamericano, como resultado de un desplazamiento del que fue un enfoque de gran peso en la ciencias sociales y en proyectos políticos contrahegemónicos -el enfoque de clases- dentro del cual habían germinado y se habían desarrollado.

En segundo lugar, el reconocimiento de limitaciones de dicho enfoque, pero sobre todo de algunas aplicaciones esquemáticas del mismo frente a una realidad cruzada por múltiples y diversos tipos de conflictos, para los cuales la categoría de clase resultaba insuficiente y muchas veces forzada, si bien permitió dar cauce a importantes luchas sociales y políticas.

La aplicación esquemática llevó muchas veces a dos tipos de simplificación de las nociones de coyuntura y de acción del sujeto: por un lado, el restarles relevancia como resultado de una sobrevaloración de las estruc-

turas y las determinaciones; y por otro, el atribuirles una excesiva relevancia, por encima de determinantes sociohistóricas, como resultado de un inmediatismo voluntarista. En ambos casos, la lectura de la coyuntura y de las posibilidades de la acción aparecían atadas a esquemas previamente definidos de interpretación y de acción, a modo de recetas. En ambos, además, se reducían las posibilidades transformadoras a ciertos momentos y espacios, tendiéndose a valorar como significativos únicamente ciertos tipos de cambios, por ejemplo, el cambio revolucionario súbito.

En tercer lugar, percibimos la existencia de una necesidad: la de construir un enfoque que, centrado en los sujetos sociales y su relación con una realidad que les presenta tanto limitaciones como posibilidades para el despliegue de su potencialidad constructora, permita soltar las ataduras de los determinismos estructuralistas o voluntaristas.

Por ello, consideramos pertinente rescatar la noción de coyuntura como articulación de múltiples dimensiones y procesos sociales en un tiempo y espacio particulares, por un lado; y por otro, la noción de sujeto como partícipe de dichas articulaciones y por lo tanto, como constructor de realidades sociohistóricas.

El análisis de coyuntura es concebido, por lo tanto, como un instrumento teórico metodológico orientado por las necesidades, objetivos y proyectos de sujetos sociales. Como un instrumento que, entre muchos otros posibles, contribuya a satisfacer una necesidad fundamental: la de comprender el mundo en que vivimos para pensar y construir el mundo que deseamos.

Comprender el mundo que vivimos para pensar y construir el mundo que deseamos

Los seres humanos, tanto en nuestra vida individual como en las diferentes agrupaciones o espacios donde nos relacionamos con otros, constantemente enfrentamos la necesidad de actualizar nuestras formas de pensar y entender el mundo en que vivimos. Si bien en el transcurso de la vida y de la historia hemos ido construyendo representaciones y sentidos sobre esa vida y esa historia, diariamente nos enfrentamos a eventos o situaciones novedosas que ponen en tensión nuestros esquemas, creencias, conceptos y, en general, nuestras representaciones.

A veces ciertos esquemas, por antiguos que parezcan, pueden seguir siendo útiles para interpretar los cambios y para actuar frente a ellos; otras veces, puede suceder que el aferrarnos a ciertos esquemas nos dificulte comprender lo que está pasando y sobre todo, orientar nuestras acciones. Otra opción puede ser el darnos cuenta de la posibilidad de redefinir dichos esquemas frente a situaciones cambiantes del presente sean éstas externas o propias de nuestras dinámicas de sujetos o frente a las necesidades que implica la construcción de un proyecto de futuro (una utopía)².

Seguramente habrá muchas otras opciones, pero queremos resaltar que al haber una constante tensión entre lo que ya damos por conocido, explicado o comprendido, por un lado, y aquello que se nos presenta como novedoso, inesperado, contingente y cambiante, por otro, surge la necesidad de pensar la realidad en una forma que permita redefinir las opciones de los sujetos sociales, según vayan cambiando las condiciones de las que participan y sus necesidades en la consecución de un proyecto.

² En ese sentido, redefinir los esquemas no significa desechar totalmente las prácticas que hasta el momento han sido útiles, ni tampoco deslumbrarse con esquemas novedosos que tal vez sean simplemente resultado de puntos de vista o concepciones de la realidad puestos de moda por la publicidad, los medios o los aparatos de dominación.

Una segunda tensión se expresa en que, si bien contamos con esquemas que orientan nuestras actuaciones en ámbitos cotidianos de la vida (la familia, la organización comunal, el espacio de trabajo, la iglesia, el sindicato, etc.) no siempre comprendemos sus articulaciones con otros espacios o planos más generales de la sociedad como el económico, el político, el cultural, el ámbito internacional, entre otros, los cuales se nos presentan como caóticos y difíciles de comprender. Y no siempre nos damos cuenta de los efectos que los cambios que se generan en dichos planos “macro” pueden tener sobre los espacios cotidianos (micro) y viceversa, ya sea que dichos efectos se configuren como oportunidades o como amenazas para la realización de proyectos sociales.

En ese sentido, por ejemplo, constantemente recibimos información sobre la globalización, la reconfiguración de los mercados, nuevos modelos de organización empresarial, reestructuración productiva, reforma del Estado, desregulación y flexibilización de los mercados laborales, nuevos movimientos sociales, etc. Pero no siempre logramos visualizar las implicaciones de esos procesos sobre nuestros espacios inmediatos de acción. Y lo que es peor, no siempre nos damos cuenta de que, de una u otra forma, somos partícipes de dichos procesos y que por lo tanto, la posición que asumamos y la acción que realicemos tiene consecuencias sobre los mismos.

Múltiples aspectos entran en juego en las tensiones antes mencionadas, que dan sustento a la necesidad de actualizar nuestras formas de entender y pensar el mundo en que vivimos para orientar nuestras prácticas en el presente y hacia el futuro. Pero en términos muy generales, dichos aspectos refieren a: la complejidad y el dinamismo de la realidad social en la cual se articulan múltiples acciones en dimensiones de espacio y tiempo; el constante movimiento y reconfiguración de dichas articulaciones; que los sujetos sociales somos parte constitutiva de esa articulación compleja, de su dinamismo y movimiento, siendo al mismo tiempo “constructores de” y “construidos por” ella; la paradoja de que, si bien somos parte constitutiva de la sociedad, la misma se nos tiende a presentar como extraña en muchas de sus dimensiones.

A partir de lo anterior podemos darnos cuenta de la complejidad, pero también la fecundidad de un análisis de coyuntura concebido como un

ejercicio de pensamiento y una herramienta constantes, para actualizar la información y el conocimiento requeridos por sujetos sociales para tomar decisiones y realizar acciones en función de un proyecto. Esto supone atender una serie de aspectos y conceptos básicos, para pensar la realidad social sin incurrir en reduccionismos teóricos o ideológicos.

Aspectos básicos para al análisis de coyuntura

El dinamismo constitutivo de los sujetos sociales

Un rasgo relevante que muestran los sujetos sociales es el de las múltiples formas de acción en diferentes momentos de su historia particular y de la historia en general. Nos referimos, por ejemplo, al paso de estados de latencia o de aparente pasividad, a momentos de gran beligerancia; de momentos de acción orientada a su reproducción o subsistencia, a momentos en que sus acciones tienen la posibilidad de generar cambios importantes en las relaciones de fuerza y de incidir en la direccionalidad de procesos sociopolíticos. Es el caso de movimientos estudiantiles, campesinos, sindicales, ecologistas, de mujeres, comunales, etc., no sólo vistos individualmente sino también en momentos que logran cristalizar alianzas que incrementan su poder, su capacidad de acción y sus posibilidades de incidencia.

En el caso de los sindicatos, por ejemplo, estas diferentes formas pueden manifestarse en acciones tales como: negociación salarial; negociación sobre las condiciones laborales; acciones orientadas a incidir en las políticas de la empresa o de la institución; acciones individuales o en conjunto con otros sindicatos o movimientos sociales para incidir en las políticas estatales, e incluso en políticas y procesos de carácter internacional, entre otras. Igualmente, podríamos hacer referencia a diferentes formas de acción en términos de vinculación entre dirigencia y base (centralismo vs. democratización) de modalidades de negociación y relación con las jerarquías empresariales o con las autoridades gubernamentales (grados de autonomía, clientelismo, corporativismo). En un tercer nivel, podemos hablar también de diferentes formas de acción derivadas de su proyecto y su orientación ideológica.

Las múltiples formas de acción y manifestación que se pueden dar entre los momentos de latencia y los momentos de manifestación (para utilizar dos categorías límite que más que a estados remiten a procesos) son muestra de la existencia de procesos de constitución y reconstitución permanente de los sujetos sociales y de respuestas diferenciadas a condiciones internas y externas en momentos particulares. Igualmente, pueden ser expre-

sión de capacidades y posibilidades desiguales de incidencia en dichos momentos, de niveles de cohesión interna y de articulación con otros sujetos que comparten un proyecto. Y por supuesto, también tienen que ver con los condicionamientos institucionales que establecen diferentes grados de ampliación o restricción a la participación política. Son muestra, en fin, de un dinamismo interno, de un dinamismo constitutivo.

Dinamismo que deriva de una tensión fundamental: por un lado, que al ser parte de una articulación de relaciones sociales los sujetos experimentan ciertas limitaciones y potencialidades para sus acciones; y por otro, que al ser partícipes de dicha articulación los sujetos tienen la posibilidad de reproducirla o cambiarla en diversos grados y con diversa direccionalidad.

Reproducción y cambio son categorías que refieren a procesos que no son por sí mismos excluyentes, pues todo cambio, para que sea tal, necesita reproducirse en tiempos y espacios particulares. Igualmente, toda reproducción implica cambios en los espacios y momentos en que tiene lugar.

No obstante, cuando hablamos de procesos de reproducción y de cambio, no nos referimos a entelequias sino a procesos que involucran a sujetos sociales vivos y concretos: a) sujetos con cuerpo, afectos y cogniciones³ de los que derivan diversas necesidades; b) que interactúan con otros en espacios (comunidad, organización, trabajo, iglesia, centro de estudios, país, etc.) y tramas de relaciones particulares (familiares, vecinales, gremiales, económicas, culturales, políticas, de poder, etc.) de las que derivan posibilidades y limitaciones diferenciadas para la satisfacción de dichas necesidades; c) que construyen representaciones y sentidos de la vida que viven y de la que quisieran vivir, las cuales orientan sus acciones; y d) que tienen capacidad de adaptación a las condiciones dadas pero también una potencialidad para trascenderlas, es decir, para advertir y construir opciones a dichas condiciones.

Por lo tanto, si bien las categorías de cambio y reproducción como tales no refieren a procesos excluyentes, el grado y la direccionalidad que les imprimen los proyectos de sus protagonistas, los sujetos sociales, sí ge-

3 Schäfer, Heinrich ¿Existe mi mamá porque yo existo?: ensayos sobre el sujeto, la ética y la rebelión. Cuadernos de FLACSO, San José, Costa Rica, 1999

neran diversas tensiones y conflictos que pueden llevar incluso, aunque no siempre, a un antagonismo fundamental entre proyectos.

Ahora bien, a nivel de cada sujeto individual y colectivo se presenta siempre la tensión fundamental a la que nos referíamos antes, de la que deriva su dinamismo constitutivo: la reproducción consciente o inconsciente de las condiciones dadas, por un lado; y por otro, la generación de cambios a dichas condiciones como resultado de su reconocimiento y de la construcción de opciones frente a ellas. Es la tensión entre ser objeto de las determinaciones y sujeto frente a ellas; entre estar atado a la historia y ser constructor de la misma. Es una tensión que cruza al sujeto, a su acción, a su proyecto.

Sujetos sociales y proyecto

Hemos venido aludiendo a esta vinculación pero es necesario hacer ciertas precisiones. En primer lugar, considerar que al hablar de proyecto no nos referimos, como se hacía en el pasado, a un proyecto imputado al sujeto por la historia a partir de ciertas visiones de la misma, sino de proyectos contruidos por los sujetos sociales en momentos y espacios particulares de su actividad constructora de historia. En este sentido, el proyecto no es algo ya definido de una vez y para siempre, sino algo en constante construcción mediante procesos dialécticos de acciones y representaciones sobre sí mismo, sobre otros y, en general, sobre su realidad.

En segundo lugar, el proyecto puede verse como un momento particular del proceso constitutivo del sujeto mismo, es decir, cuando éste toma conciencia de su potencialidad constructora y la pone a operar sobre su realidad, constituyéndose así en sujeto constructor. Esto supone que el sujeto experimenta también su propio proceso constitutivo, cuya potencialidad constructora puede pasar por diferentes momentos y grados de latencia o manifestación. Momentos que podrían ejemplificarse en términos del proceso que lleva a la transformación de la potencia en acto; o bien, del proceso que implica momentos como el de individuo / agente / actor / sujeto constructor; o el proceso de transformación de individuos en masa, de la masa en fuerza y de la fuerza en poder ejercido en función de un proyecto.

El proyecto, por lo tanto, es un elemento constitutivo del sujeto y de su capacidad constructora y puede expresarse en múltiples formas: concepción de mundo, visión de futuro, sistema de necesidades y satisfactores, proyecto de sociedad, etc. Pero en general, podríamos caracterizarlo como el conjunto articulado⁴ de necesidades, representaciones, aspiraciones y potencialidades que orientan y le dan sentido a la acción, sea esta individual o colectiva.

La realidad social como sistema de articulaciones

La construcción de un proyecto que parta desde la perspectiva del sujeto tiene como finalidad inicial ubicar al propio sujeto dentro de un entramado de relaciones. Tal entramado de relaciones que se propone para el análisis de coyuntura es una reconstrucción de la realidad que se desdobra a partir del propio sujeto y que determina la calidad de esas relaciones. Las relaciones a las que nos referimos son -dentro de este esquema de análisis- articulaciones, es decir, aquellas relaciones que determinan el papel o la trascendencia que tiene el sujeto dentro de los diferentes planos en que tiene participación.

Precisamente la ventaja de utilizar un entramado basado en articulaciones, es la de poder entender las relaciones del sujeto en diferentes planos de la realidad, para poder hacer después una síntesis de las articulaciones sin perder de vista los diferentes niveles de la realidad. Se trata, pues, de concebir la realidad social como un entramado de articulaciones y no de "aprehender" dicha realidad (o la Realidad) como un absoluto. El sujeto podrá ser capaz de tomar decisiones y darle dirección a su propio movimiento para tener injerencia en los constantes cambios del entramado social de acuerdo con sus propios deseos.

El proyecto tendrá pues que comprometerse con una revalorización de la realidad que tome en cuenta el movimiento del sujeto a través de la experiencia, de su pasado, de lo que desea y necesita en el presente, y de

⁴ Valga anotar aquí que articulación no necesariamente indica coherencia, orden o armonía entre partes, sino que refiere básicamente a la existencia de una vinculación, cuyo "signo", "fuerza" y "dirección" pueden ser de múltiples tipos.

lo que es efectivamente posible realizar en el futuro, mediante ciertos recursos y prácticas.

El reto entonces es determinar los planos de realidad que implica una red de relaciones sociales que está determinada por dinamismos con diferentes temporalidades, que se concretan en un momento o en un acontecimiento particular. Es pues el entendimiento de las relaciones sociales del sujeto, de procesos que las condicionan, y las concreciones de tales relaciones en diferentes tiempos o momentos.

Como relaciones sociales del sujeto debemos pensar no sólo en las articulaciones que implica una relación institucionalmente formal, sino en toda la gama de aspectos que le dan coherencia y pertinencia al sujeto dentro de la trama de articulaciones. Es decir, en lo que lo define económica, cultural y políticamente. Esto implica que el sujeto se piense dentro de tal entramado social a partir de sus necesidades, pero también de sus perspectivas dentro de una realidad en la que tiene afinidades con otros sujetos, grupos y entidades sociales que no necesariamente son actores formales del escenario político-social.

El entramado en el que debe situarse es mucho más amplio que los esquemas institucionales que determinan las relaciones de los actores. Más amplio y más complejo, ya que intenta reflejar no sólo la fotografía organizacional de la sociedad, sino también la secuencia de los cambios que generan los diferentes procesos que tienen lugar en ella. Como se mencionó al principio, el que sea más compleja no quiere decir que intente definir la realidad en su totalidad, de lo que se trata es de revalorizar la realidad partiendo del sujeto mismo.

Los diferentes planos de realidad que determinan la pertinencia del sujeto dentro del sistema de articulaciones son, de hecho, la concreción de diferentes procesos culturales, sociales ideológicos y políticos que han determinado la situación actual del sujeto, es decir la coyuntura. El identificar tales planos de realidad implica conocer la trayectoria de tales procesos y las consecuencias concretas de los mismos, no sólo en el presente sino en el pasado y el futuro, lo que nos lleva a entender las articulaciones no como planos de realidad estáticos, sino como dinamismos. De esta manera tendremos un entendimiento de los puntos de articulación

que tendrá en cuenta que éstos son sólo el resultado de una cadena de coyunturas determinadas por procesos internos del sujeto y dinanismos del sistema de articulaciones del que éste participa.

Lo que permite la determinación de tales procesos y secuencias es distinguir los acontecimientos de las tendencias históricas. Entender la realidad como una cadena de coyunturas permite observar qué procesos obedecen a una lógica perdurable de consecuencias históricas, e identificar los hechos empíricos que son exclusivamente resultado de un momento histórico determinado y que no tiene mayor trascendencia fuera del momento en que se presenta. Es decir, se trata de determinar qué procesos tienen presencia a lo largo de la secuencia de coyunturas y qué acontecimientos son sólo producto de un solo eslabón (o un número limitado de eslabones) de tal cadena de coyunturas.

El identificar puntos de articulación implica, de hecho, una síntesis de los diferentes planos de realidad. Al tener diferentes aspectos que determinan la existencia del sujeto dentro del sistema de articulaciones, pueden analizarse éstos por separado tomando en cuenta los procesos y las relaciones del sujeto en lo cultural, económico y político, en su interior y dentro del sistema de articulaciones. Lo importante es poder llevar a cabo la lectura de tales procesos y lograr obtener una secuencia de coyunturas que arroje una visión coherente del presente y el futuro que permita diseñar un plan de acción.

Tal síntesis de planos de realidad, por lo tanto, nos llevará a identificar qué puntos de articulación son potenciables, es decir, cuáles son puntos de activación. Por tanto, el segundo momento del proyecto del sujeto para concretar un plan de acción estará orientado a encontrar los puntos de activación a partir de una revalorización de la experiencia propia del sujeto dentro de una secuencia de coyunturas, sin olvidar que tal revalorización estará en todo momento condicionada a tomar en cuenta los deseos, medios y prácticas del sujeto: qué es lo que ha hecho, mediante qué recursos, prácticas y relaciones ha logrado lo que ha hecho; qué es lo que quiere y mediante qué relaciones, prácticas y recursos puede lograrlo.

El análisis de coyuntura, entonces, no sólo es una valoración del presente en sí, pues más bien se trata de comprender dicho presente mediante un análisis de la secuencia de las coyunturas previas y las posibles coyunturas futuras. El presente, en este sentido, se vuelve una articulación de temporalidades. Es efectivamente una evaluación del presente, de los diferentes planos de realidad que se sintetizan en un momento dado, pero que de hecho es resultado de una cadena de síntesis de planos de realidad, de trayectorias independientes que adquieren coherencia para el sujeto en determinados momentos y arrojan sobre lo que hoy sucede sus consecuencias, sin olvidar cuáles son los deseos y perspectivas a futuro.

El análisis de coyuntura, por tanto, en su tercer momento deberá ya determinar la dirección del sujeto dentro del sistema de articulaciones, dirección que estará determinada por las inercias propias del sujeto y del sistema de articulaciones, pero también por la síntesis de las consecuencias de los dinamismos en diferentes planos de realidad y temporalidades. Esta dirección, resultado del análisis de coyuntura, se concreta en un plan de acción que sobre todo tenga el objetivo de señalar los medios, prácticas del sujeto y recursos que efectivamente le permitan construir lo construable; pero además, de señalar los tiempos en que cada acción debe realizarse, los periodos de pausa o de mayor accionar: identificar los obstáculos y las oportunidades.

De esta manera, analógicamente, el análisis de coyuntura y el proyecto del sujeto son coherentes con el dinamismo propio del sujeto, lo acompañan en su recorrido y en el continuo acontecer que dota de matices a los eventos. Es decir, toma en cuenta la contingencia, y tiene la propiedad de ser un ciclo de continua evaluación que le da redireccionalidad al proyecto y reactuación al sujeto dentro de un sistema de articulaciones que es sólo la referencia-herramienta para actuar en una realidad social en continuo movimiento y cambio.

Una visión de lo interno y de lo externo

Contrario a lo que comúnmente se supone, el análisis de coyuntura no debería ser sólo un proceso para conocer mejor el contexto del sujeto sino también sus condiciones internas, en términos de su proyecto, de la

situación de los participantes (individuos o grupos), de los recursos de que dispone, de los niveles de adhesión al proyecto colectivo y de la voluntad para impulsarlo.

Esta visión de lo interno y lo externo supone que las potencialidades o limitaciones para realizar un proyecto no se derivan únicamente del contexto, sino también de la situación interna del sujeto. Es decir, de su capacidad para movilizar recursos, para establecer alianzas, para hacer lectura y análisis de la situación, detectar tendencias favorables y/o desfavorables a su proyecto y, finalmente, de la voluntad para incidir en ellas. Se trata, por decirlo de alguna forma, de verse a sí mismo en el contexto y de ver el contexto en sí mismo.

En relación con lo anterior, el análisis de coyuntura debe tener en cuenta la dimensión subjetiva en términos de los deseos, sueños, miedos, utopías, valores y voluntad constructora de los sujetos en relación con el proyecto. En ese sentido, no se trata sólo de una adhesión racional o instrumental a un proyecto. El no considerar la multiplicidad de dimensiones involucradas en la acción de los sujetos puede dar al traste con cualquier estrategia de acción colectiva.

Tiempo y espacio en el análisis de coyuntura

La coyuntura es un conjunto de ritmos y de momentos que tienen en el presente un tiempo común, pero que tienen también sus propias temporalidades. El entendimiento de los diferentes tiempos de los procesos implicados en la realidad articulada, de los procesos internos de los actores y los sujetos, y de los diversos momentos que tiene esta articulación (sus cambios), puede iluminar la cadencia de los pasos que se darán, determinar el momento oportuno para iniciar o dejar de darlos, intensificar su ritmo o hacer pausas. Ya se había dicho que para una planeación de acción a futuro se debe partir del análisis del presente a partir del ángulo o perspectiva del sujeto interesado en ejercer una influencia. Esto nos lleva a considerar tanto el futuro como el pasado en procesos y metas a corto y largo plazo.

El análisis, entonces, tendrá que tomar en cuenta el tiempo de los diferentes procesos a través de sus implicaciones en el presente y, de esta

manera, poder tener un abanico de posibilidades para el futuro, basado éste en el entendimiento de los diferentes ritmos que inciden en los puntos de articulación que conforman una realidad, en el seguimiento constante de esos ritmos, y en la posibilidad de “arritmias” inesperadas que no podríamos prever a partir de una noción de tiempo lineal y unidimensional que no tome en cuenta que hay, en esa línea de tiempo, procesos efectivamente simultáneos respecto a un corte vertical, pero que son dinámicas con una temporalidad propia.

Como parámetro social, existe una noción y manejo del tiempo en términos cronológicos (fechas, plazos, horarios, etc.) que impone ciertos condicionamientos a la acción individual y colectiva. Este parámetro ordena, rutiniza, ritualiza las acciones, y en ese sentido tiene cierto carácter coercitivo, si bien permite ciertos niveles de flexibilidad y negociación. También es un recurso, en la medida en que nos permite ordenar “a posteriori” ciertos hechos, eventos o acciones. Asimismo, podemos planear acciones futuras, ordenar etapas de un proyecto o programa de acción según una secuencia lógica. En cualquiera de los casos, esta noción y forma de operacionalizar el tiempo puede constituir una herramienta útil para registrar, ordenar o sistematizar información de interés.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que una ordenación “crono”-“lógica” no implica, por sí misma, la existencia de relaciones de determinación o causalidad de unos hechos hacia otros. Por sí misma, no nos permite ver las múltiples vinculaciones o articulaciones de un hecho con otros hechos y dimensiones que, estando contenidas en él, al mismo tiempo lo exceden.

Por ello, el análisis de coyuntura, asumido aquí en función de los intereses del sujeto, requiere trascender la noción cronológica convencional y construir una noción de tiempo social, lo cual supone tener en cuenta:

- a) Que los hechos sociales no se dan por generación espontánea sino que son resultado de acciones de sujetos que interactúan con otros en determinados momentos y espacios sociales. Es decir, que antes de ocurrir en alguna fecha, hora, año, etc., los hechos sociales ocurren en espacios y tramas de relaciones sociales particulares. Lo importante a te-

ner en cuenta aquí es que, si bien el parámetro cronológico nos permite registrar los hechos en términos de horas, días y años, tiende al mismo tiempo a ocultar a los sujetos, sus relaciones (incluidas las de poder) y los espacios con que aquellos se vinculan.

- b) Que lejos de actuar solos o aislados, los sujetos sociales realizan sus acciones en ámbitos particulares de interacción y por lo tanto la acción de unos afecta a otros, generando encadenamientos y entrelazamientos de acciones y reacciones que, ubicadas en tiempos y espacios sociales particulares, van conformando la historia social, no como una sucesión lineal de hechos o acontecimientos, sino como resultante de una articulación compleja de sujetos, acciones, recursos, cristalizaciones institucionales y relaciones de poder.
- c) En términos de tiempo, las articulaciones presentes entre esas dimensiones (sujetos, acciones, recursos, instituciones) suponen también vinculaciones con las articulaciones de esas mismas dimensiones en el pasado, y al mismo tiempo contienen (potencialmente) parte de las formas de dichas articulaciones en el futuro. En ese sentido los hechos y procesos sociales, inscritos en esa complejidad de articulaciones son, al mismo tiempo, resultantes y desencadenantes de otros hechos y procesos. En términos del sujeto, esto supone que sus prácticas son al mismo tiempo resultantes y desencadenantes de otras prácticas propias y/o de otros sujetos.
- d) Dada la complejidad de dichas articulaciones, una noción social del tiempo que trascienda la linealidad cronológica debe estar abierta a lo contingente, tanto en lo que se refiere a la interacción entre sujetos como a la interacción entre éstos y el medio en que se desenvuelven (espacio social y espacio físico/natural).

Estos aspectos conllevan a la necesidad de reconsiderar las consecuencias de la acción en el tiempo y en el espacio, como forma de superar el inmediatez. Los encadenamientos de hechos y procesos no sólo se dan del pasado hacia el presente, sino también hacia el futuro. Es decir, que las consecuencias de una acción presente se proyectan a futuro, inciden sobre otros y en general, trascienden el espacio y tiempo inmediatos en que se realizaron. En este sentido, podría decirse que las acciones coyunturales y sus encadenamientos espacio-temporales van conformando las condiciones estructurales.

Ese efecto acumulativo y expansivo de la acción cualesquiera que sean sus consecuencias es importante tenerlo en cuenta para el análisis de coyuntura así como para la definición de estrategias de acción, dándole fuerza al sentido de la misma, pues el inmediatez puede convertirse en uno de sus inhibidores, alimentando así el inmovilismo. Ahora bien, dicho efecto no debe confundirse con linealidad o unidireccionalidad y además debe considerar la contingencia.

Todo lo anterior supone una realidad social dinámica y por lo tanto en constante movimiento, que rebasa cualquier recorte temporal que se pueda hacer para efectos analíticos y que, si bien puede permitir ciertos niveles de conocimiento, de acción y de incidencia, es mucho más vasta, lo que implica para los sujetos la necesidad de un proceso constante de construcción de conocimiento a partir de sus necesidades y proyectos.

Lo contingente como indicador del movimiento

Lo contingente, que a veces se nos presenta como casualidad, eventualidad o como lo inesperado, es un indicador de la dinámica y el movimiento. Tiene que ver con la multiplicidad de factores y dimensiones constitutivas de la realidad social, por un lado, y con las limitaciones de los sujetos para conocerlas y controlarlas plenamente, por otro.

En relación con este segundo aspecto, lo contingente es más bien lo inadvertido operante en la realidad social, pero no conocido hasta que se manifiesta de alguna forma sea sorpresiva, sea trivial y es reconocida por el sujeto. En ese sentido, lo que a veces se nos presenta como sorpresivo, casual o inesperado, efectivamente lo es, pero en relación con una preconcepción de la realidad, en relación con un supuesto ordenamiento de los hechos y las relaciones sociales a nivel de la razón. De ahí el asombro y el desconcierto frente a un hecho o evento que no coincide con dicho ordenamiento. Por eso, a este nivel podemos decir que no hay casualidades sociales sino inadvertencias racionales y que, por lo tanto, lo “casual” constituye una advertencia de los límites de la razón o del conocimiento que tenemos en cierto momento. Lo contingente es, en ese sentido, indicación de lo indeterminado operante pero no advertido por el sujeto.

Ahora bien, en lo que se refiere a lo contingente como indicador de lo cambiante y dinámico de la realidad, tendríamos que lo inadvertido, lo inesperado, lo indeterminado, “lo anómalo” más que las regularidades se constituyen en la razón de ser del análisis de coyuntura, entendido éste como una herramienta para conocer, partiendo de lo sintomático, los procesos profundos y complejos del cambio social así como las potencialidades y limitaciones que de ellos se derivan para el proyecto del sujeto.

A partir de lo anterior, podemos definir el análisis de coyuntura como una herramienta de uso constante para la actualización de la información y el conocimiento que requiere un sujeto para tomar decisiones, definir estrategias y realizar acciones en función de su proyecto.

Un análisis de coyuntura centrado en el sujeto

Tal como lo expresamos al inicio, el análisis de coyuntura encuentra su sentido en los intereses, necesidades y proyectos de un sujeto particular y la consideración de sus relaciones con otros. De ello deriva una orientación particular del análisis hacia ciertas áreas o fenómenos específicos que interese conocer dentro de la compleja totalidad social.

La centralidad del sujeto supone que éste es el que puede o no “darse cuenta”, “advertir”, procesos y tendencias en la vastedad del acontecer cotidiano, en sí mismo y en la acción de los otros, que lo pueden favorecer o desfavorecer para la consecución de sus objetivos.

De acuerdo con esto, es importante tener en cuenta que si bien se parte de una noción de la realidad social como articulación de fenómenos, acciones, dimensiones, etc., no se trata en el análisis de coyuntura de dar cuenta de todas las articulaciones, lo cual sería imposible, sino de establecer aquellas que sean relevantes en un tiempo y espacio particulares. Los criterios de relevancia, suponemos, están determinados por el sujeto, por sus intereses, por sus necesidades y en general, por su proyecto.

Según esto, por coyuntura estaríamos entendiendo no una propiedad ontológica de la realidad, con límites espacio-temporales y dimensiones claramente identificables, sino una categoría de la que se desprende una forma

de ver la realidad como constituida por múltiples “articulaciones”, “relaciones” y/o “vinculaciones”. Una categoría que supone al sujeto como partícipe de dichas articulaciones y que por lo tanto, puede permitirle situarse a sí mismo y situar su proyecto en un acontecer que tiende a presentársele como desarticulado, fragmentado, caótico y aparentemente inmutable.

Vista la coyuntura como una categoría que implica una visión de la realidad social, el análisis de coyuntura constituye, pues, una herramienta que pueden utilizar los sujetos sociales para “darse cuenta de” y para “actuar sobre” una situación social o política determinada en cualquier momento y en cualquier espacio. No sólo en ciertos momentos considerados, desde ciertas perspectivas teóricas e ideológicas, como las “coyunturas propiamente dichas”.

En ese sentido, la historia política está llena de ejemplos de discusiones infructuosas sobre la definición y/o calificación de ciertos momentos como coyunturas (críticas, prerrevolucionarias, simples, complejas, etc.) a los que correspondería un tipo de acción predefinido como el adecuado desde ciertos esquemas. En estas perspectivas, la posibilidad de acción del sujeto no sólo estaba circunscrita a ciertos momentos, sino que además el tipo de acción estaba prescrito por dichos esquemas. Podríamos decir que el sujeto aparecía atado por la historia, por el momento y por esquemas preestablecidos de acción.

Una noción del análisis de coyuntura centrada en el sujeto debe suponer, entonces, tanto una visión de la realidad social como del sujeto que se correspondan. Esto es, que a una realidad dinámica y en movimiento debe corresponder un sujeto con capacidad para reorientar y redefinir constantemente sus estrategias de acción; que frente a una realidad de la que no sólo se derivan limitaciones sino también potencialidades para la acción del sujeto, éste pueda tener la capacidad para leerlas y de esa forma actuar en correspondencia, si bien su acción está abierta al error y a la contingencia; una visión de la realidad como articulaciones múltiples supone que el sujeto es parte de esas articulaciones y que sus acciones inciden en las mismas, de lo cual deriva su potencialidad y capacidad constructora de la realidad.

El resultado del análisis de coyuntura debería ser, desde esta perspectiva, la identificación de puntos de articulación que puedan convertirse en puntos de activación mediante un plan de acción. Plan de acción que se define a partir de un conjunto de opciones frente a lo dado, otro de los resultados que debe dar el ejercicio. Opciones de construcción y acciones ejercidas sobre los puntos de activación, que incidan en las articulaciones, en las relaciones sociales, en el proyecto y en el propio sujeto constructor.

Es mediante la acción que el sujeto despliega su potencialidad, descubriendo otras potencialidades y limitaciones inadvertidas, lo que lo lleva a visualizar otros puntos de articulación, con lo que modificará su visión de la realidad, su proyecto y por lo tanto, la visión de sí mismo como sujeto constructor. Es decir que el análisis de coyuntura, como ejercicio permanente, debe posibilitar al sujeto la construcción de opciones y no su sometimiento a una opción predefinida y asumida como absoluta.

Conceptos generales para un análisis de coyuntura basado en un sistema de articulaciones

La trama de relaciones que representa la realidad social, vista como un sistema dinámico de puntos de articulación, está determinada no sólo por las inercias de los procesos sociales, políticos, económicos y culturales, sino por la acción que los sujetos ejercen sobre los mismos, acción que intenta trascender el rol predeterminado por el sistema político y los procedimientos tradicionales. Los sujetos son grupos sociales y políticos que tienen capacidad de construir proyectos orientados a ejercer acciones que les permitan ir más allá del cumplimiento de un papel o rol determinado por una relación de fuerzas en cierto momento.

El sistema de puntos de articulación es una herramienta de análisis de la realidad que le puede permitir a un sujeto comprender su escenario tradicional y su rol, así como los de otros, al tiempo que puede prefigurar escenarios y prácticas alternativas en un momento particular. En este sentido nos referimos al sujeto como aquel actor que asume su capacidad constructora y que logra trascender prácticas predeterminadas (por tradición, por ciertas relaciones de poder, etc.) para transformar sus relaciones mediante acciones (dinámica puntos de articulación-puntos de activación) que incidan en su propio su propio futuro y el de la colectividad.

Para poder efectivamente partir de un ángulo basado en la perspectiva de un sujeto social, el análisis debe tomar en cuenta el dinamismo interno de éste, así como sus relaciones con los otros que integran su espacio de acción, sean éstos afines o antagónicos a su proyecto. Esto supone una visión de relaciones múltiples en términos, por ejemplo, de jerarquías sociales; recursos de poder; capacidades de interlocución y negociación; relaciones espaciales (distribución geográfica); afinidades o conflictos de clase, culturales, políticos, etc., de tal forma que se puedan visualizar y construir opciones de acción.

Coyuntura

Siendo una necesidad el conocer el presente, el momento que se vive, se parte para ello de un corte temporal en el devenir de los hechos y procesos históricos. Este corte se hace para conocer los procesos sociales, económicos, políticos, culturales, etc. que se relacionan (articulan) en una situación o fenómeno sociales, en un tiempo y espacio particulares. Dichos procesos, aunque obedecen a una lógica interna y una temporalidad propia, tienen ciertas articulaciones entre sí, y la acción de los sujetos sociales forma parte de dicha articulación. Precisamente, el reto de conocer la realidad es desentrañar el cómo y el cuándo de esas relaciones.

El que cada uno de los procesos mantenga una lógica interna relativamente independiente plantea el problema de identificar los “lugares” y las formas de vinculación, es decir, los puntos de articulación, así como los sujetos asociados a ellos. En otras palabras, se trata de hacer una representación de la realidad que nos permita discernir, por ejemplo, cómo el proceso político ejerce influencia sobre el económico y el social y viceversa, así como la influencia de (y en) los sujetos sociales que participan de dichos procesos.

Por otro lado, el que cada uno de los procesos mantenga una temporalidad propia plantea el problema de hacer un análisis de la realidad que considere que entre los mismos no siempre hay simultaneidad; y que cuando la hay, por sí misma, no necesariamente implica articulación.

Según estas consideraciones metodológicas, la coyuntura implica un corte que se hace en la totalidad de la realidad. Realidad no estática que contiene procesos en movimiento que no están orquestados en una sola lógica. Es una realidad polifónica no orquestada que, sin embargo, es susceptible de ser conocida mediante la aplicación de un esquema de análisis basado en establecer articulaciones (entre hechos, entre procesos y entre sujetos). Al ordenar la realidad de esta manera se busca establecer, sobre todo, opciones de acción, posibilidades de incidencia, espacios para el despliegue de la potencialidad constructora, por parte de los sujetos sociales.

Puntos de articulación

Los puntos de articulación son entidades de vinculación donde confluyen procesos y acciones de los sujetos que los mueven. Son puntos en donde una acción desarrollada en un ámbito específico (por ejemplo la escena política) puede tener consecuencias sobre procesos propios de dicho ámbito, pero eventualmente también sobre procesos de otros ámbitos (económico, cultural, etc.).

Los puntos de articulación son, por un lado, los vínculos del sujeto con los otros que son copartícipes de un proceso, sean estos afines o adversarios respecto a su proyecto. Es decir, en ellos se manifiestan vinculaciones o relaciones entre sujetos y sus proyectos, y en ese sentido las mismas pueden ser armónicas, de tensión o contradictorias.

En los puntos de articulación, en tanto vínculos entre procesos y sujetos, se condensan tanto las determinaciones (límites) como las indeterminaciones (potencialidades) para la acción de sujetos en una situación o momento particular. En ese sentido, son espacios de lucha, espacios en disputa, espacios donde se definen y redefinen constantemente la direccionalidad de los procesos y las relaciones de poder.

Cada uno de los aspectos que integran un punto de articulación está participando de los procesos que en dicho punto coinciden, es decir, tiene un espacio dentro de esa articulación. El espacio del sujeto estaría determinado por la suma de puntos de articulación en la que tiene participación. En ese sentido, un primer paso del análisis de coyuntura es el de determinar dicho espacio del sujeto, es decir, determinar los puntos de articulación y además determinar cuáles de éstos pueden convertirse en puntos de activación. En ese sentido, determinar tal radio de acción supone sobre todo una valoración de las relaciones orientada a determinar los límites y potencialidades.

Puntos de activación

En el análisis de coyuntura se trata de determinar las posibilidades de que un punto de articulación pueda ser objeto de la acción del sujeto para, de esta forma, hacerse partícipe de los procesos y de las relaciones

que en él convergen, teniendo entonces posibilidad de orientar cambios en su espacio y en el entramado de relaciones (puntos de articulación que se convierten en puntos de activación). Las acciones orientadas a generar dichos cambios serán definidas considerando necesidades y posibilidades del propio sujeto, para la consecución de su proyecto.

De modo que no se trata solamente de darse cuenta de los puntos de articulación que conforman el espacio del sujeto, sino de determinar la posibilidad y pertinencia de convertir un punto de articulación en un punto de activación donde el sujeto despliegue su acción, en función de su proyecto. Esta posibilidad de acción dependerá de la capacidad de incidencia que tenga dentro de su espacio reconocido de relaciones, en un momento y en una situación particular.

El reconocer un espacio del sujeto no sólo permitiría determinar cuáles son los puntos de activación posibles dentro del esquema de articulaciones que conforman dicho espacio, sino también vislumbrar otros espacios de la realidad hacia donde se puede expandir la presencia del sujeto dentro del entramado de relaciones, ampliando sus puntos de articulación y sus posibles puntos de activación, es decir, su espacio de acción.

Por otro lado, cuando mediante la acción se reconocen otros límites y posibilidades de los puntos de articulación y activación, se pueden establecer estrategias alternativas, nuevas formas de lucha, o la reorientación de la acción hacia otros puntos del entramado de relaciones.

Tenemos entonces, en un punto de articulación, sujetos en movimiento, procesos dinámicos e indicadores que implican un razonamiento que pretende contribuir a comprender cuál es la situación de los procesos (por ejemplo, económicos, sociales y políticos) y su potencialidad, de forma que permita abrir opciones para el despliegue de la acción de sujetos sociales en función de un proyecto. El establecer una lógica de comprensión de la realidad como entramado de relaciones y detectar las entidades de vinculación a partir de las cuales se puede establecer un sentido concreto a la acción, es darle direccionalidad al proyecto.

Prácticas sociales y formas de lucha

En la definición de estrategias y formas de lucha tiene una gran importancia el conocimiento de aquellas experiencias y prácticas previas del mismo sujeto o de otros, tanto si han sido exitosas como si no. Pero igualmente importantes son las posibilidades de innovar a partir de una ampliación del análisis sobre los dinamismos de los grupos e instituciones y sus formas de enfrentar situaciones cambiantes.

Las prácticas sociales representan en un análisis de coyuntura un tema fundamental, tanto hacia lo interno como a lo externo, pues en ellas se expresan diferentes formas de relación de los sujetos sociales entre sí, así como con los gobiernos, las empresas y las instituciones. Dichas formas de relación pueden ser de competencia, de confrontación, de cooperación, de negociación, entre otras; y pueden darse tanto en el marco de los canales institucionales formales, como por fuera de éstos. La existencia de mecanismos internos de toma de decisiones que incorporen la flexibilidad de la representación y la incorporación de formas de lucha novedosas, pueden ser importantes para la actualización del proyecto en situaciones de cambio.

El examen de las prácticas y formas de lucha puede permitir al sujeto determinar, por ejemplo, su participación dentro de movimientos, movilizaciones, huelgas, paros, luchas por sentidos, luchas por la información, por la formación de opinión, etc., así como en el establecimiento de alianzas con grupos afines, definición de formas de relación con otros segmentos de la población diferentes a su espacio de acción, y con la sociedad en general.



Las políticas de infancia como espacios polémicos

*Sandra Carli**

La crisis social que afecta en particular a la población infantil de Argentina es una evidencia respecto de la cual no es necesario señalar mucho más de todo lo ya enunciado en los diagnósticos de los últimos años en relación a los procesos de devastación y expulsión social, provocados por el aumento sin precedentes de la pobreza y el pasaje traumático de una sociedad integrada a una sociedad polarizada. Esa crisis social que afecta a la infancia es en buena medida producto de políticas. Distintos autores han coincidido en definir la crisis como una crisis orgánica (Sidicaro, 2000, entre otros), que supone en términos gramscianos el quiebre del lazo orgánico entre un tipo de articulación global entre Estado y sociedad, entre Estado y clases subalternas, y crisis también consecuentemente de las mediaciones entre la política y los sectores sociales.

* Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, Investigadora del Conicet en el Instituto Gino Germani.

Como consecuencia de la gravedad de la crisis se ha producido un desajuste notorio entre la enunciación de derechos del niño resultante de la difusión de la Convención Internacional de Derechos del Niño y las capacidades políticas, sociales e institucionales en condiciones de convertir esos derechos en realidades.

El problema crucial se refiere entonces a la política, a lo que denominaremos como políticas de infancia, superando las distinciones que la sectorización estatal produce tanto en términos burocráticos como epistemológicos y políticos (políticas educativas, políticas de salud, políticas sociales, etc.). Constituye un dato del presente la dificultad que la compartimentación y sectorización (salud, educación, políticas sociales, cuestión jurídica, etc) de las políticas, de las instituciones del aparato estatal, de las intervenciones disciplinarias, en suma de las mediaciones entre infancia y sociedad, genera sobre la posibilidad real de dar forma a intervenciones integrales, estratégicas y de un alcance mayor. Estamos presos de los límites y de la caducidad de nuestras profesiones, instituciones y lenguajes, límites que se expresan más que nunca en un contexto de deterioro material y simbólico, de agobio presupuestario de las instituciones y de desencanto social respecto de las posibilidades de las políticas públicas de revertir la grave situación social de la infancia hoy en Argentina. Las mediaciones entre Estado-sociedad-infancia requieren ser analizadas en tanto expresan los problemas, contradicciones y límites que toda acción y política implica hoy.

La cuestión de la infancia debe ser abordada desde una perspectiva de mediana y larga duración. Las miradas del presente que se plantean en diversos estudios recientes señalan el impacto en el terreno educativo de la desnutrición y del aumento de la pobreza en fenómenos como la deserción escolar, el lugar cada vez mayor de las acciones asistenciales en las instituciones educativas o el aumento de conflictos como la violencia intergeneracional y entre pares dentro de las escuelas, pero también insisten en alertar respecto de las consecuencias a futuro de la “pérdida” o deterioro de una generación. Este tipo de hipótesis oscilan entre lecturas neodarwinistas acerca de las nuevas formas de selección de la “especie humana” argentina o, en su otro extremo, lecturas mesiánicas y épicas que evitan dimensionar el impacto estructural y cultural del aumento acelerado de la miseria y de la pobreza.

No es un ejercicio menor imaginar a futuro las características de la sociedad argentina, cuando ya no actúe el impacto residual del anterior ciclo histórico, sin por ello negar la dimensión de cambio y de transformación que la política puede ir inscribiendo en el escenario del presente con vistas a revertir, desviar, discontinuar, las tendencias en curso. Los imaginarios del pasado de Argentina están en la memoria del presente, me refiero a las imágenes de una sociedad integrada, de una sociedad alfabetizada, de la ausencia de una extrema polarización social, de la movilidad social, del carácter sintetizador de las clases medias, de la pasión de la política, de las creencias en destinos más justos, del rol público del Estado, etc. Sin embargo, esa memoria que es social y biográfica se enfrenta con la crudeza, con la verdadera intemperie del escenario social del presente.

Me detendré en este texto en dos ejes de análisis que a modo de hipótesis de trabajo pueden permitirnos pensar la cuestión de la infancia poniendo en juego la relación entre pasado, presente y futuro: el concepto de política y el problema de las políticas de infancia; y las políticas educativas desde la perspectiva del tiempo.

El concepto de política y las políticas de infancia

Quisiera comenzar retomando algunos ejes conceptuales para pensar la cuestión política y en particular las políticas de infancia. Según Jacques Ranciere la política parte del litigio, del desacuerdo, constituye una “propiedad litigiosa”, en tanto “es la esfera de actividad de un común que no puede sino ser litigioso” (1996: 29). Señala que “la política comienza allí donde dejan de equilibrarse pérdidas y ganancias, donde la tarea consiste en repartir las partes de lo común” (ibídem: 18), dando por supuesto que no existe una esencia común previa a la acción política.

En la política habría siempre una “distorsión constitutiva” que se produce en la medida en que “la política existe cuando el orden natural de la dominación es interrumpido por la institución de una parte de los que no tienen parte” (1996: 25), bloqueando la “lógica natural (o naturalizada) de las propiedades”. Esta interrupción se produciría por efecto de la igualdad, en la medida en que “hay política cuando la lógica supuestamente natural de la dominación es atravesada por el efecto de la igual-

dad” (1996: 31). La “contingencia igualitaria” interrumpe lo dado, lo natural (es decir la diferenciación entre propietarios y no propietarios), introduciendo el conflicto. La política entonces plantea “el conflicto acerca de la existencia de un escenario común, la existencia y la calidad de quienes están presentes en él” (1996: 41).

Ranciere distingue entre el concepto de “política” y el concepto de “policía”; mientras la policía está ligada al orden de los cuerpos que define las divisiones y asignaciones dadas, “la actividad política es la que desplaza a un cuerpo del lugar que le estaba asignado o cambia el destino de un lugar” (1996: 45). La política supone siempre ciertos “dispositivos de subjetivación” que suponen una nueva representación del campo de la experiencia (1996: 52). A partir de la actividad política se sale de lo evidente y se instala la experiencia del “litigio”, que es distinta de la idea de “acuerdo entre partes”. Señala este autor que “toda subjetivación (política) es desidentificación, el arrancamiento a la naturalidad de un lugar (...)” (1996: 53). Desde el punto de vista social implicaría correrse de la victimización propia de la inscripción en lugares de carencia (pobreza, minoridad, exclusión). Una subjetivación política supone la capacidad de construir escenarios polémicos, caracterizados por la mezcla de juegos de lenguaje, por la capacidad argumentativa y por la capacidad metafórica de la política.

La política según Ranciere estaría atenazada “entre las policías estatales de la gestión (que borran el litigio) y la policía mundial de lo humano (que lo disuelve en la mundialidad de la víctima)” (1996: 169). Para este autor la política es siempre local y ocasional, no habría una política mundial aunque sí una policía mundial, la política sería el “arte de construcción local y singular de casos de universalidad”, y supone siempre la creación de un vínculo político entre lo dado y lo no dado, entre lo propio y lo impropio, entre lo común y lo privado.

Me interesa retomar estos rasgos del concepto de política señalados por Ranciere, en la medida en que permiten pensar la política en Argentina y en particular las políticas de infancia. Podríamos sostener la existencia de una tensión entre una policía de la gestión extendida (que incluye el amplio conjunto de organismos públicos y privados dedicados a la niñez), producida por las diversas formas de clasificación, ordenamien-

to y asignación de los cuerpos infantiles que han permitido las acciones locales (las diversas acciones que durante la década del 90 se han llevado adelante “en nombre de” los niños) y que no han alterado sus destinos, y una policía de lo humanitario (llevada adelante por organismos internacionales dedicados a la niñez) que interpela a la infancia en tanto sujeto victimizado universal (niños víctimas del mundo). La convergencia entre la policía estatal y la policía mundial es evidente en el diseño de políticas de infancia en el marco de modelos económico-sociales de distinto signo, como dispositivos institucionales dotados de lenguajes técnicos, perfiles profesionales y racionalidades específicas.

Pero, teniendo en cuenta el amplio espectro de discursos e instituciones dedicadas a la niñez las preguntas son: ¿en qué casos podemos hablar de una construcción política, en el sentido que plantea Ranciere?, ¿cuándo hay litigio entre los que tienen parte y los que no tienen parte en relación a la infancia?, ¿en qué casos la política desplaza a los niños de sus lugares asignados?, ¿cuándo la igualdad altera la propiedad diferencial y desigual de la población infantil para resituarla en la construcción de un común que no es previo ni está dado, sino que constituye una meta social?, ¿cómo evitar que en el discurso sobre la democracia y la ciudadanía “lo común” de la niñez sea una esencia pre-histórica o pre-política, para en cambio pensarlo como construcción histórico-política litigiosa?.

Pensar políticamente la infancia hoy en Argentina supone invariablemente la instalación de un litigio en el que participen los sin parte, es decir la población infantil sin propiedad, o sea el alto porcentaje de niños pobres que todos los estudios recientes sitúan. Es necesario que la política permita correr a los niños del lugar natural dado, del destino naturalizado por la pobreza a partir de otros dispositivos de subjetivación política que construyan escenarios polémicos. Podemos pensar algunos ejemplos:

Un primer ejemplo es el Frenapo, que instaló a partir de la propuesta de una política redistributiva una idea de construcción política que supone invariablemente un litigio: que los que tienen parte y los que no tienen parte participen de un escenario en el que la construcción de lo común no resulte del equilibrio de pérdidas y ganancias del modelo económico financiero, sino de una idea

igualitaria que recolocque a los sujetos en lugares nuevos después del impacto devastador de la pobreza. El subsidio al desempleo, el shock redistributivo, etc, y el lema “Ningún hogar pobre en la Argentina”, son elementos de una política dirigida a alterar/desviar-/correrse del curso de lo dado a partir de una intervención política.

Un segundo ejemplo para pensar es el caso del padre Grassi que permitió desmontar no sólo un caso de abuso de menores, sino una lógica económica de las fundaciones dedicadas a la infancia pobre. La actuación de los medios masivos de comunicación ha puesto en juego distintas estrategias para mostrar y analizar el caso Grassi que evidencian dispositivos de subjetivación política. En algunos casos los medios intervinieron desnaturalizando una construcción institucional y discursiva de carácter retórico, des-romantizando la visión idealizada de una fundación religiosa dedicada a los niños y denunciando la dimensión histórico-política de dicho emprendimiento, y en otros casos los medios han prolongando una estetización de la institución dando cuenta de una complicidad con la corrupción y el abuso de menores. Teniendo en cuenta la cada vez más fuerte presencia de las problemáticas de la niñez como de los propios niños en el espacio de los medios (sea en informativos, como en programas de ficción) que deviene en la producción de imágenes e imaginarios sobre la infancia, se hace necesaria una reflexión teórica más rigurosa sobre los dispositivos de subjetivación política de la infancia que habilitan particulares modos de reconocimiento social.

El corrimiento o desplazamiento respecto de la naturalización de la desigualdad flagrante que afecta a la población infantil hoy en Argentina no lo producen el discurso de la derecha, ni el discurso caritativo, ni el discurso de los organismos financieros preocupados por los efectos indeseables de la crisis social, ni el discurso de organismos estatales demasiado preocupados por la gestión técnico-burocrática, ni el discurso esteticista de los medios. Esa construcción política sólo puede hacerse desde actores e instituciones que construyan dispositivos de subjetivación política de la infancia que polemicien, que instalen la contingencia igualitaria allí donde no hay una esencia común previa de niñez. El concepto de infancia adolece de una connotación ahistórica y universalista, reforzada por el predominio de modos

enunciativos de divulgación de los derechos del niño y no performativos (Corea, 2001), impide muchas veces hacer evidente la inexistencia de lo común de la infancia como esencia dada, que supone siempre una construcción que es necesariamente política y por tanto litigiosa. No hay acuerdo entre partes posible entre quienes no tienen y entre quienes tienen, hay litigio para reubicar a los sin parte en un escenario polémico.

Esta cuestión es clave para pensar hoy el carácter y la dimensión de las políticas de infancia, en un contexto en el que los datos señalan el dramático aumento de los sin parte. Las políticas de infancia deben constituirse a partir de la convergencia de juegos de lenguajes (derechos del niño, miradas disciplinarias, organismos estatales, medios de comunicación, campos profesionales, etc.) cuya articulación política necesariamente litigiosa potencie y proyecte saberes disponibles, información, competencias profesionales, deseos sociales de justicia, programas de trabajo, tradiciones, memorias sociales, etc. La cuestión es instalar un principio articulador en el discurso sobre la infancia que favorezca una convergencia de los mejores aportes del pensamiento social y pedagógico sobre la infancia y de la cultura institucional acumulada.

Esa articulación política se relaciona con el no respeto de la naturalidad de los lugares sociales de la infancia hoy. Ello se manifestaría en primer lugar en la toma de decisiones, en el sentido que plantea Laclau de que la decisión interrumpe la deliberación ética, política, jurídica, previa, es siempre singular frente a lo universal de la regla e instala determinados cursos de acción (1993: 97). En forma más amplia se vincula con el sentido de la acción política, en tanto la política es el ámbito del mundo “en el que los hombres son primariamente activos y dan a los asuntos humanos una durabilidad que de otro modo no tendrían” (Arendt, 1993: 50).

Lo que podríamos denominar como el espacio público de la infancia incluye lugares, actores e instituciones y deviene en espacio político, en tanto supone, por un lado, el alejamiento del mundo privado y por otro la inscripción de sentidos que se transmiten para la sucesión de las generaciones. La construcción de ese espacio público supone un acto político, en tanto acción libre en su forma y en su contenido que crea un espacio y un tiempo (Feldfeber, 2003: 124) en este caso para la infancia.

Las políticas educativas desde una perspectiva de mediana y de larga duración

Si lo político en sentido amplio resulta siempre una actividad litigiosa, es el en terreno educativo donde ello puede cristalizarse y viabilizarse de manera notoria. Una sintética mirada retrospectiva de la historia de la educación argentina nos permite señalar varias cuestiones.

La idea de igualdad con la que se crea el sistema educativo argentino supuso una articulación política al instalarse en una sociedad heterogénea y desigual, y habilitando la presencia en un escenario institucional común de los hijos de la población criolla y de los hijos de la inmigración. La primera mitad del siglo XX en Argentina despliega la contingencia igualitaria en la educación acompañando la construcción del Estado de bienestar. Se produce la combinación polémica del papel indelegable del Estado como proveedor de educación para todos, del reconocimiento de los derechos de todos los niños al acceso a la educación gratuita, y la multiplicación de demandas sociales de educación que se expresaron durante todo el siglo XX. La ecuación histórica fue educación pública-igualdad de oportunidades-integración social, y ello fue el resultado de una contradictoria y polémica construcción política que ha dejado sus huellas en la cultura argentina.

La expansión del ciclo medio y universitario a partir de la segunda mitad del siglo XX, en particular durante el período 1950-1970, permitió responder a la ampliación de las demandas de educación de distintos sectores sociales: el resultado fue la construcción de trayectorias educativas dentro de un sistema educativo que estableció espacios y formas de continuidad de los estudios, ya no circunscriptos a la educación elemental. El ingreso irrestricto y la gratuidad de los estudios universitarios en Argentina constituye una articulación política al romper los lugares asignados del origen social y habilitar otras trayectorias educativas y destinos posibles de los sujetos, dando forma a lo que Lucas Rubinich denominó la "condición plebeya" de la cultura universitaria argentina. Durante los años 70 organismos internacionales comenzaron a señalar los efectos "nocivos" de dicha contingencia igualitaria que masificó las universidades públicas y tuvo efectos sobre la cultura política, y a anunciar el cierre de un ciclo histórico de la educación superior.

Durante los años 90 se produce un retorno a la idea de educación básica en el marco de la reforma educativa y del discurso de los organismos financieros internacionales como el Banco Mundial; diríamos un predominio del discurso “policial” (en el sentido que plantea Ranciere de peso en la gestión y en la clasificación de los sujetos) del neoliberalismo centrado en el equilibrio de pérdidas y ganancias, pérdidas previstas de la mayor parte de la población por la destrucción del Estado de bienestar y del modelo de la sociedad salarial centrada en el trabajo (la emergencia de los llamados “nuevos pobres” fue la primera etapa), y ganancias de los sectores concentrados de la economía y del capital financiero internacional. La idea de “educación básica” se plantea como una especie de colchón social que evita la caída abrupta y contrasta con la perspectiva de larga duración de la tradición educativa argentina en la que la educación primaria se inscribía como una etapa en el ciclo de vida de un sujeto y de la sociedad en su conjunto. La idea de igualdad de esta tradición se convierte entonces en un componente político litigioso, dado que sus consecuencias culturales (que las nuevas generaciones transiten por los distintos ciclos del sistema educativo en torno a un horizonte imaginario de inclusión) entran en colisión con la configuración de una sociedad polarizada. El debate igualdad-equidad en ocasión de Reforma Constitucional de 1994 testimonió en los años 90 un debate político más profundo respecto de la interpretación de los cambios sufridos por la sociedad argentina (véase Puiggrós,1995). En una sociedad asentada en un modelo social de no distribución y de polarización o segmentación social extrema, la cultura, en tanto modulada por un sistema educativo extendido, es un resto conflictivo en la medida en que puede constituirse en fundamento de acciones, demandas y proyectos que antagonicen con el nuevo orden social.

A modo de cierre

El desafío de las políticas educativas hoy es recuperar una perspectiva de la infancia de mediana y larga duración, es reinstalar un litigio que permita disputar una idea de experiencia educativa que no se reduzca a la noción de educación básica, que retome la idea de una trayectoria educativa larga, ligada al reconocimiento de derechos y a la posibilidad de torcer destinos a partir de nuevos horizontes sociales y culturales de la sociedad en su conjunto. Las políticas educativas tienen por delante un litigio que incluye el destino de los recursos del Estado, la defensa de los bienes públicos y la resignificación del valor y el sentido de la educación para una sociedad democrática con profundas desigualdades; ese litigio será político en tanto tenga por horizonte correr a los sujetos/niños de sus lugares naturales, que son hoy la pobreza y la exclusión. Es necesario entender las políticas de infancia como un lugar polémico, de desnaturalización de lo dado, que permita hacer visible la complejidad de los fenómenos que atraviesan a la población infantil y debatir las formas políticas de construcción de un horizonte de igualdad. Las políticas de infancia constituyen hoy una zona en revisión que debe incluir un análisis profundo de: a) los modos de expansión de una deliberación pública democrática que discuta los contenidos de las políticas poniendo en juego las concepciones acerca de la infancia y las interpretaciones sobre las necesidades, derechos y horizontes de futuro de los niños de distintos actores, b) las acciones políticas en tanto espacios que ponen en juego un espectro de decisiones que crean o imposibilitan el bienestar infantil en el corto y mediano plazo.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ARENDDT, Hannah. *Qué es la política*. Paidós. Barcelona. 1993.
- CARLI, Sandra. "El problema de la representación. Balances y dilemas", en *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*. Noveduc-CEM, Colección Ensayos y Experiencias, agosto/2003.
- COREA, Cristina. "La infancia en el discurso masmediático", en *Cuaderno de Pedagogía*, Año IV, N° 8, abril/2001.
- FELDFEBER, Myriam. "Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina", en Feldfeber, Myriam (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Noveduc, Bs. As., 2003.
- LACLAU, Ernesto. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Nueva Visión, Bs. As., 1993.
- PUIGGRÓS, Adriana. *Volver a educar*. Ariel, Bs. As., 1995.
- RANCIERE, Jacques. *El desacuerdo. Política y filosofía*. Nueva Visión. Bs. As., 1996.
- SIDICARO, Ricardo. "La distancia sociedad-partidos". En revista *Argumentos* N° 1, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto Gino Germani.

**Educadores, crisis social y prácticas sindicales;
Memoria de la formación. Síntesis de la producción**

*Silvia A. Vázquez**

Este trabajo sintetiza el primer tramo de un proceso de producción de conocimientos; proceso realizado fuera de los muros materiales y simbólicos de lo que suele reconocerse como “la academia”.

Se desarrolló (aún hoy se está desarrollando), en un espacio explícitamente diseñado como educativo, en el marco de un proyecto político-pedagógico: el espacio de formación sindical de la CTERA. Sus protagonistas: dirigentes sindicales docentes de todo el país, es decir, trabajadores de la educación con responsabilidad de conducir políticas gremiales en sus provincias.

El programa se denomina “Trabajadoras y trabajadores de la educación en la reconstrucción del campo popular”, y es una convocatoria a

* Escuela de Capacitación Pedagógica y Sindical *Marina Vilte”-CTERA

realizar un ejercicio horizontal y colectivo sobre los distintos modos de leer y significar la realidad, de desarrollar nuestras prácticas.

La producción que presentamos en este trabajo surge de distintos talleres con dirigentes y delegados docentes, metodológicamente orientados hacia el análisis crítico de la información surgida de su propia práctica cotidiana y la de otros compañeros, buscando fortalecer las distintas estructuras de militancia y el despliegue de formas de intervención que apoyen la defensa y consolidación de los derechos sociales de los sectores más vulnerables de la sociedad.

Nuestras discusiones, reflexiones y producciones constituyen una búsqueda, que por cierto no es aséptica. Asume un sentido político explícito: incidir desde el proceso de reconocimiento y fortalecimiento de la identidad de los trabajadores de la educación como sujetos, en la reconstrucción cultural y política del campo popular. O expresado en otros términos, encontrar los qué y los cómo aportar desde los educadores organizados a la constitución del sujeto/proyecto popular.

Primer momento: testimonios del naufragio

Ubicados en la turbulenta Argentina de 2002, año en el que empezamos a trabajar en el programa de formación, dos conceptos nos atravesaron y conmovieron: crisis y sujeto. Lo que significaba en realidad poder dimensionar la catástrofe social que había sido instalada en el escenario nacional, y advertir que las clases populares deberíamos encontrar nuevos horizontes de sentido, proyectos alternativos a los que el poder nos tenía reservados, y por lo tanto otras formas de reconocernos, de juntarnos y de pelear por lo que creemos justo.

Las preguntas que nos inquietaban y aún hoy nos inquietan desde lo cotidiano de nuestras prácticas laborales y sindicales:

- ¿Quiénes son hoy los maestros y profesores? ¿Podemos seguir hablando de “el” trabajador de la educación? ¿Cuáles son sus nuevas características, sus nuevas identidades?

- ¿Qué valor tiene hoy la tarea docente para distintas clases y sectores sociales? ¿Cómo viven los trabajadores de la educación estos nuevos “mandatos” depositados en las escuelas?
- ¿Cómo impacta la coyuntura de crisis en lo que piensan, sienten y desean los trabajadores de la educación? ¿Cómo se posicionan estos nuevos sujetos docentes frente a ella? ¿Cómo se ubican en relación a comprometerse con posibles salidas?

En nuestro primer taller partimos de reconocer situaciones, actitudes, posicionamientos, valoraciones, expectativas actuales de los docentes que nos resultaban poco usuales o sorprendentes, pero fundamentalmente desconcertantes y conflictivas. Las nombramos, las enumeramos, las describimos.

Al poner en común estas reflexiones vimos que podíamos organizar las imágenes y “decires” acumulados en la experiencia de los últimos años en dos nudos problemáticos, en tanto ámbitos que articulan significados y necesidad de intervención: actitudes, percepciones, argumentos y sentimientos de los docentes

- a) ante la emergencia social
- b) ante los propios conflictos económicos

Los docentes ante la emergencia social

Rescatamos a modo de un fresco, una pintura de la realidad, fragmentos de las reflexiones aportadas por los dirigentes sindicales que participaron de los trabajos grupales y talleres.

Una primera imagen sobre actitudes no esperables de los docentes en los momentos donde la crisis parecía “tocar fondo” la da el siguiente testimonio: “Conozco docentes que frente a grados extremos de pobreza que atraviesan las escuelas, colectivizan parte de sus sueldos para sostener el comedor o para asistir económicamente a una familia de la escuela frente al hambre o la enfermedad. Estas actitudes de solidaridad son acompañadas por otros sectores de la comunidad escolar (alumnos, otras familias). Se deja de lado tanto la actitud peticionante, como la de orga-

nización de la demanda; las cosas se resuelven por vías de acciones solidarias desde la propia base social”.

La discusión se generaliza: ¿cómo valorar actitudes de este tipo?, ¿organizan o fragmentan?, ¿podemos obviar que es una forma muy comprometida de hacerse cargo mientras otros “miran para otro lado”? ¿sobrevive el maestro-apóstol ahora destinado a misiones sociales? Otros testimonios abonan la idea de que también frente a problemas de índole más propiamente educativa, concebidos en términos tradicionales como la deserción o el fracaso escolar, “son los propios docentes quienes se comprometen con organizar estrategias de resolución: búsqueda de alumnos en riesgo de abandonar la escuela, clases de apoyo, etc.”. Entonces nos preguntamos: ¿estas actitudes son la excepción o la regla?

Del debate surge una conclusión: una de las claves está en el modo en que los docentes se sitúan frente a la crisis que afecta al contexto local de sus escuelas.

Pudimos enunciar múltiples modos en que las escuelas y los colectivos docentes se posicionan y actúan frente a un contexto de profundización de la crisis social:

- Asistencia ante una situación considerada como “emergencia”, se actúa sobre las consecuencias obviando las condiciones que las producen, se vive como inevitable, como catástrofe natural. Tensión entre sentimientos y valores, entre caridad y solidaridad.
- Estrategia corporativa, que busca evitar la pérdida de la propia fuente laboral amenazada por la expulsión de alumnos producto de la crisis socioeconómica. En un primer momento esta actitud defensiva puede fundirse con la intención de asistir la emergencia, pero luego, ante la persistencia de la crisis, se multiplican los conflictos institucionales por discriminación de los docentes hacia los alumnos, irritabilidad, fuertes arbitrariedades en los criterios de evaluación, etc.
- Negación y desresponsabilización ante la crisis social: algunas escuelas quedan atrapadas en una lucha de “pobres contra pobres”: sus docen-

tes quebrados en su deseo de educar, sobrepasados por los propios problemas socioeconómicos, hastiados de sus condiciones de trabajo, buscan absolutamente en vano eliminar de su cotidianidad laboral los conflictos socioeconómicos locales por vía de la expulsión de los alumnos donde convergen las problemáticas más difíciles.

- Compromiso social como dimensión de la tarea educativa. Aquí la diversidad reside en que el posicionamiento político-pedagógico de la institución no siempre representa al colectivo docente, a veces sólo a algunos. El posicionamiento del equipo directivo potencia u obstaculiza notablemente el compromiso del resto de los docentes de la escuela.
- Canal de participación estrictamente social, que si bien trasciende la actividad pedagógica específica, requiere de menor nivel de definición y exposición gremial y político.
- Nuevas formas de construcción de poder, por vía de la articulación consciente entre las reivindicaciones que se manifiestan en los conflictos que atraviesan la escuela y el contexto local.

Finalmente rescatamos un núcleo problemático que fue ampliamente debatido en el encuentro y que constituyó otra de las claves para comprender estos posicionamientos docentes. Resulta indudable que la crisis económico-social golpea desigualmente. Para los docentes que aún siguen viviendo en condiciones materiales de lo que podríamos denominar clases medias, la evidencia de la catástrofe social se hace más palpable en la escuela cuando son los alumnos (chicos o jóvenes) los que viven, producen o manifiestan situaciones por hambre, enfermedad, violencia entre ellos, imposibilidad de aprendizajes, conductas autodestructivas, entre muchas otras. Ver la crisis en la piel de los pibes sensibiliza, conmueve, generando en muchos docentes la decisión de actuar de manera directa, comprometiendo tiempo y esfuerzo individual “extraescolar”.

Ahora bien, cuando los alumnos o sus padres consiguen organizarse para hacer conocer sus necesidades y reivindicaciones, y el docente se encuentra ya no con individuos con hambre, sino con organizaciones sociales (tanto sea movimientos de chicos de la calle, o de desocupados) se supera

lo emocional e individual de la primera actitud de los docentes. Entonces los posicionamientos se bifurcan: muchos sienten que esos ya no son los “alumnos” o los “padres” a los que la escolarización los tiene acostumbrados, allí consideran que en caso de actuar no deben hacerlo como docentes, o desde la escuela. Otros, tal vez los menos, trasponen ese compromiso individual en una intervención más política, social y colectiva. Ambas respuestas devienen de que los docentes se sienten interpelados por expresiones políticas de la crisis, es decir expresiones que transforman “el chico carenciado” en “un sujeto social con derechos negados”.

Los docentes ante los propios conflictos económicos

No es un dato menor, y en las escuelas y colegios de todo el país es dramáticamente palpable el proceso de pauperización que han sufrido los docentes en los últimos quince años. Proceso que por un lado refleja el tipo de empobrecimiento y dualización sufrido por el conjunto del pueblo argentino, y que tiene en las clases medias un representante del tajo social que produjo el modelo socioeconómico. Una pequeña cantidad de docentes, vía acumulación indiscriminada e insalubre de horas cátedras y cargos, lograron colgarse del tren de los “ganadores”, aunque en el vagón de los “ganadores más pobres”; y la gran mayoría descendió de aquella mítica “clase media” convertida hoy en el segmento más “rico” de los “perdedores”¹.

En este sentido la percepción de los militantes sindicales respecto de la situación de sus compañeros docentes contiene tanto elementos que consideran el deterioro material de sus condiciones de vida, como los efectos de este deterioro sobre el modo de situarse frente a la realidad y frente a sí mismos.

“¿Y el sindicato qué hace?” repiten una y otra vez los docentes ante las más variadas situaciones de precarización que las reformas educativas neoliberales imprimen en sus condiciones de trabajo. Los delegados escolares manifiestan que este latiguillo en boca de compañeros afiliados

¹ Estamos hablando de salarios que en el primer caso oscilan entre 1.800 y 3.500 pesos y en el segundo no alcanzan los 500 pesos.

y no afiliados, con diferente grado de compromiso y participación gremial evidencia que es la organización gremial la que condensa el malestar por el deterioro de las condiciones laborales y salariales. ¿Por qué? Las hipótesis se articulan: constituye un referente más cercano que “el Estado”, “el gobierno” o “el Ministerio”, y por tanto se lo piensa más permeable; el sindicato está constituido por colegas, no por autoridades, luego, es menos riesgoso echarle la culpa; y finalmente el dato objetivo de que la defensa y ampliación de la base de derechos laborales en épocas de reformas neoliberales se vuelve difícil.

Según estos mismos delegados, son muchos docentes que sienten malestar y culpabilizan a los sindicatos, pero en este hecho se articulan distintos sentidos.

El sindicato suele verse como “responsable” por ser generador de la necesidad de la organización y lucha, cuando antes, sin ellos, los docentes “resolvían” sus problemas de manera individual y menos conflictiva. Si bien algunos reconocen que de ese modo no siempre resolvían sus problemas, los docentes valoran que “se dedicaban menos a la pelea laboral y salarial y más al trabajo pedagógico”. En sintonía con lo anterior, los sindicatos son vistos como productores de conflictos, porque hacen entrar en contradicción a docentes antes indiferentes, conformistas o posibilistas frente a sus propias dificultades económicas.

También se lo responsabiliza por no lograr el 100% de las reivindicaciones del sector, ignorando o desestimando como logro el freno que producen las acciones organizadas al avance del ajuste. En esta mirada descontextualizada se llega a adjudicar a la organización sindical ser fuente de desánimo, en tanto genera expectativas, promueve la participación y obtiene escasos triunfos, poco visibles y vividos como derrotas. Estas situaciones hacen que el docente común no sólo retraiga su participación, sino que hasta deje de hablar dentro de la escuela de lo laboral-salarial y, obviamente, de lo sindical.

Otro de los rasgos, que se hacen visibles ante la profundización del deterioro de las propias condiciones de vida, es que la visión y las prácticas de los docentes en relación con sus reclamos sectoriales entran en contradic-

ción o aparecen desarticuladas del conjunto de reivindicaciones político-sociales. Como ejemplo en ese sentido fueron mencionados: directivos de las escuelas que despliegan un discurso de compromiso social frente a los padres, pero sostienen actitudes antisindicales ante los intentos de organización de los trabajadores de sus escuelas; docentes centrados en sus reclamos salariales o estatutarios, que no se involucran y critican el involucramiento del sindicato en la pelea más integral contra el modelo económico-social o en la atención y resolución de otros reclamos emergentes de la crisis. El caso paradigmático y que condensa sentimientos fuertemente contradictorios es la presencia de los sindicatos docentes en las luchas de los desocupados.

No es de extrañar que aparezcan estas representaciones en el imaginario de los trabajadores de la educación, cuando existen nuevos y antiguos dirigentes sindicales docentes que también expresan la imposibilidad de articular lo sectorial con la pelea social y política integral, o lo que consideran específicamente gremial con lo político.

Finalmente una de las manifestaciones identificadas como más recurrentes en los últimos años es el sentimiento de culpa de algunos docentes porque las acciones reivindicativas, fundamentalmente las huelgas, generan la pérdida de tiempos educativos y de aprendizaje. Es una construcción de argumentos y sentimientos bastante contradictoria: maestros y profesores reconocen la necesidad de medidas de fuerza sobre todo ante la ausencia de pago salarial, también destacan la coherencia de las organizaciones que proponen estas medidas, pero sienten que la lucha genera inevitablemente un “daño educativo”. Tampoco están seguros de que haya que abandonar el paro, y sienten que si optan por otras modalidades de lucha están claudicando. Para colmo, muchos descreen de que la lucha por reivindicaciones sectoriales pueda obtener algún éxito.

En este pensar y sentir se encuentran y reconocen tanto docentes escasamente sindicalizados como militantes gremiales de vasta experiencia y trayectoria. El reconocimiento de la situación no exime ni a unos ni a otros de estar inmersos en una situación dilemática, un dilema que se expresa así: “Nuestras escuelas son hoy territorios donde colisionan los derechos de los pibes y nuestros propios derechos como docentes”, un dilema que produce parálisis.

Segundo momento: identificar algunas razones

Tratando de profundizar en el análisis de las situaciones antes descritas, les sugerimos a los grupos que rediscutieran los casos a partir de nuevos interrogantes:

- ¿Qué elementos de la realidad creen ustedes que funcionan como condiciones que producen esas actitudes, sentimientos e ideas en los compañeros docentes?
- ¿Qué diferencias pueden advertirse entre períodos o ámbitos de relativa tranquilidad y momentos en los que se profundizan los conflictos?

Este trabajo permitió alargar la mirada yendo en búsqueda de un primer nivel de razones explicativas vinculadas a los “por qué” de ciertas actitudes de los docentes y también de otros sujetos (nombrados y situados de modo variado por los propios dirigentes sindicales: padres, comunidad, organizaciones sociales, lo que en sí mismo constituyó material que luego fue retrabajado). Surgieron así una multiplicidad de interpretaciones y explicaciones que intentamos resumir en los siguientes puntos:

- Los docentes nos reconocemos parte de una clase social que evidencia una notable incapacidad (no individual, sino colectiva) de dar cuenta de las causales de las situaciones que los atraviesan, sobre todo cuando esas situaciones implican conflictos con el orden social y el poder político hegemónico.
- Entre las dificultades históricas del colectivo de trabajadores de la educación está la de expresar una identidad y pertenencia social definida. Este desdibujamiento social da lugar en muchos casos a la inexistencia (o existencia meramente discursiva) del compromiso social a pesar de trabajar en escuelas en contextos sociales donde el despojo ha sido brutal. Persisten resistencias para articular con otros sectores sociales, si bien la dimensión de su propia crisis les hace comenzar a aceptar y a utilizar formas de defensa o reivindicación vistas hasta no hace mucho tiempo como “no propias del sector docente”.

- Paralelamente se manifiestan cerradas oposiciones a llevar a cabo acciones de lucha en solidaridad aun dentro del mismo sector docente, cuando se ha pasado por un proceso de lucha que no ha obtenido resultados o los ha obtenido solo parcialmente. Cada nivel de la enseñanza, cada modalidad, comienza a encerrarse en pequeñas lógicas corporativas. Y lo que resulta más peligroso es la anarquización del sistema educativo y de las luchas reivindicativas producida por la Ley Federal de Educación. En la base de estas formas de accionar están las dificultades para reconocer causales políticas comunes a la multiplicación de los conflictos en los contextos de crisis.
- En los últimos diez años y frente a la desresponsabilización del Estado en materia de políticas sociales, se han hecho notar como respuesta experiencias de organización espontánea y fuerte aunque coyuntural de docentes y padres. En estos comportamientos coexisten elementos subjetivos, como la decisión de la base social de no delegar, con otros objetivos, como una crisis institucional generalizada, lo que termina expresándose en la equiparación “todos son iguales, tanto el Estado como el sindicato”, por lo tanto “que se vayan todos”. Si bien se intenta manipular desde algunos sectores contrarios a la conducción de la organización o a la organización misma, “la autoconvocatoria” se instala sin animosidad en el docente común, y se fortalece cuando las organizaciones sindicales no asumen la necesidad de replantearse las estrategias ante el cambio en la percepción que la base gremial tiene de los tiempos y la intensidad de la pelea por sus reivindicaciones, y la coexistencia de viejas y nuevas formas de accionar frente a los conflictos.
- Así como algunos padres apoyan la pelea docente y hasta se autoorganizan en conjunto, los más tienen otro tipo de reacciones. No acompañan el reclamo sectorial docente porque les parece superfluo. Los docentes tienen lo que ellos no: el trabajo. Hay un enfrentamiento explícito o latente entre docentes y padres. ¿Se trata de docentes y padres? ¿O habrá que caracterizar mejor la relación entre estos trabajadores con y sin empleo?
- De este modo la crisis también permite ser procesada como oportunidad, no determinante y por cierto bastante dolorosa, de construir otra

mirada de la realidad: ciertas experiencias impactan y modifican la conciencia de maestros y profesores que logran traspasar por primera vez la visión escolarizada de “alumnos” y “padres”, pudiendo identificarlos como sujetos sociales y buscando modificar su lugar y su tarea como “docente”. Surge aquí la necesidad de politizar la caracterización de los sujetos: dejar de nombrar al otro como un sector diferente al mío, o como una categoría escolar. Es un camino posible para empezar a remontar la fragmentación de las luchas populares en los contextos de profundización de la crisis social.

Tercer momento: desafiar nuestras concepciones y nuestras prácticas sindicales

En un tercer momento del trabajo nos interesó correr el foco desde el colectivo de los trabajadores de la educación hacia sus organizaciones sindicales. Es decir, les propusimos a los militantes sindicales docentes que revisaran desde qué concepciones y prácticas ellos buscaban interpe-
lar ese contexto y a esos trabajadores de la educación. En tal sentido nos preguntamos:

- a) ¿Cómo se posiciona el sindicato? ¿Qué discusiones provoca la presencia de estos emergentes (trabajados el día anterior) de la identidad docente? ¿Qué adecuaciones se van produciendo en los modos de leer y contener estas nuevas realidades docentes?
- b) ¿Qué estrategias y herramientas sindicales son necesarias para crecer en capacidad de organizar, representar y conducir al sujeto que hoy representan los trabajadores de la educación?
- c) Frente a la actual coyuntura ¿qué articulaciones entre el accionar de nuestros sindicatos y el de otros sujetos o movimientos sociales deberían iniciarse y/o profundizarse?

Toda la historia de CTERA, pero fundamentalmente la cerrada resistencia desarrollada nacionalmente y en cada provincia a las políticas neoliberales de los 90, nos ha hecho adquirir una fuerte capacidad de interpe-
lación al poder político y un alto grado de visibilidad social. Podemos

también afirmar que los docentes nos conocen y reconocen, identifican mayoritariamente a los dirigentes con fuerte presencia en los conflictos y en los medios, y saben de la existencia del sindicato.

Sin embargo, los delegados reconocen que todavía falta involucrar masivamente a las escuelas en la movilización política. La caracterización que realizan sobre el porqué de esta situación es ambigua: ¿será que los docentes fueron cooptados por “la reforma”? ¿Será que su propia crisis les impide sumarse a proyectos de mediano y largo plazo? ¿Será que enseñar en tiempos de crisis es ya bastante? ¿Alguna vez politizar las escuelas tuvo consenso?

Con estos interrogantes volvemos a poner el acento en los maestros y profesores, cuando la tarea exigía recentrar el diagnóstico en las prácticas y concepciones sindicales. Así nos replanteamos la pregunta: ¿cuánto hemos podido incidir nosotros, fisurando los sentidos comunes neoliberales y cuánto de ese consenso ha entrado en contradicción por la propia crisis socioeconómica de los docentes?

En este punto pusimos a funcionar los talleres buscando activar este diálogo entre representaciones y prácticas de los trabajadores de la educación y sus dirigentes sindicales. Agrupamos temáticamente una síntesis de las reflexiones desarrolladas.

El problema de la representación

Surge un comentario que tiene una aceptación generalizada: “El descrédito de las instituciones, en especial las política y sindicales, nos roza también a nosotros, ¿... o pensábamos que éramos inmunes?”. La crisis de representación, de las formas de representar y de sentirse representado, nos atañe, nos atraviesa. La ideología que difunden las agencias mediáticas del modelo individualismo, competencia, sospecha indiscriminada, corrupción generalizada impone limitaciones al accionar colectivo porque modifica valores históricos de los colectivos de trabajadores.

Si esto es así, necesitamos simultáneamente reflexionar sobre la capacidad de interpelación que tienen los temas que nosotros les planteamos a los docentes para debatir. Porque muchas veces la percepción es que el

sindicato discute con algunos, no con el conjunto, con los docentes que se “prenden” en la discusión sobre política educativa.

Debemos analizar si los debates que damos como organización coinciden o no con los que se dan en las escuelas. Y qué significado tiene la existencia de una brecha. ¿Tenemos que optar? ¿Tenemos que “forzar” el debate político? ¿Tenemos que “adecuarlo”? ¿Tenemos que politizar los debates cotidianos de las escuelas? ¿Cómo?

No es sencillo pensar cómo reinstalar el sentido político de los temas que discuten y les preocupan a los docentes, porque los procesos de hegemonía han formateado nuestras formas de pensar, sentir, valorar, no sólo las de ellos. Es el propio reconocimiento de nuestras contradicciones el que fractura los sentidos comunes instalados por el “pensamiento único”. La complejidad y el desafío residen en que, en tanto organización político-sindical, debemos construir simultáneamente subjetividad y representación.

Participación y compromiso político

Otro trabajo, nada sencillo en las actuales circunstancias, es construir voluntad política para el cambio. Juntarse para luchar no parece ser una propuesta convocante, y es necesario hablar con los compañeros sobre esto, recuperando los momentos de nuestras y de otras organizaciones populares donde lo colectivo fue un acierto porque nos fortaleció e hizo más visible nuestro reclamo.

Trabajar la participación no sólo llamar a participar desde una mística de lo cotidiano, no desde lo épico. Entusiasmar. Trabajar en conjunto los miedos (“En este país les ha ido absolutamente peor a los que no lucharon, que fueron devastados perdiendo sus derechos”) y los sueños (“Otro país y otra escuela posibles”).

Uno de los elementos que suelen aparecer obturando el deseo de participar es la percepción de que los trabajadores hemos sido derrotados por las reformas neoliberales. En paralelo y en contraste, esto se combina con cierta cultura militante que apela al voluntarismo y al triunfalismo, convocando a enormes esfuerzos para pequeños resultados. “Vamos ganando” o “vamos perdiendo” son construcciones subjetivas vinculadas

a cómo evaluamos los avances o retrocesos del campo popular en la actual correlación de fuerzas. La presión que siente la militancia de las organizaciones que pelean por los derechos sociales se hace insoportable frente a la desresponsabilización estatal y la autoculpabilización social por la falta de soluciones. Es por eso necesario que los debates se den en un marco orgánico, entre todos y con todos, sobre todo si se trata de evaluar la propia fuerza y dimensionar los logros posibles.

Hoy más que nunca se hace necesario problematizar ciertas concepciones de lucha, advirtiendo que las conquistas sociales que parecían seguras han caído, que recuperar un punto de partida que nos sitúa treinta años atrás puede ser un avance, y que el simple freno al avasallamiento de los derechos de los trabajadores podría considerarse un triunfo.

Fragmentación y articulación

La experiencia de los dirigentes sindicales indica que la fragmentación, producto de las políticas neoliberales, se expresa en la exacerbación de las reivindicaciones sectoriales. Aislados, encerrados en su propia dinámica, muchas formas de lucha derivadas de los conflictos de un sector pueden llegar a encontrarse circunstancialmente con las de otros, a veces compartiendo pero otras compitiendo por un mismo espacio físico, por una misma partida presupuestaria, o por la radicalidad de sus acciones. Estos “encuentros” están, por cierto, lejos de la declamada y necesaria articulación política de las luchas sociales.

Resulta imprescindible revisar cómo vemos y nos posicionamos desde nuestros sindicatos frente a otras expresiones de lucha. En la historia de los sindicatos docentes los momentos de avance están vinculados a luchas que articularon lo sectorial con una direccionalidad política de transformación social, política, cultural. Recuperando antecedentes como la Marcha Blanca del 88, hasta experiencias más recientes como la Carpa Blanca y sus expresiones provinciales, advertimos que la fortaleza estuvo en la doble articulación, nacional y política, frente a conflictos que nacieron provinciales y sectoriales.

La Carpa y la Marcha Blanca, y más recientemente con experiencias como la participación, en el Frente Nacional Contra la Pobreza (Frenapo) pudimos construir herramientas capaces de abarcar distintos niveles de participación del propio sector docente, sin enfrentar al que pone más o menos “el cuerpo”, sino potenciando el aporte de cada uno. Estas herramientas permiten a otros moverse con nosotros, y a nosotros sumarnos a un objetivo común, articulando la lucha de varios sectores sociales y uniendo lo social y lo político. Y finalmente contribuyen a recuperar y entretejer lazos actualmente debilitados entre las reivindicaciones populares y los contenidos y los modos de las organizaciones dispuestas a representarlos y organizarlos.

Ausencia de jóvenes

Entre las múltiples fragmentaciones a superar, una deuda impostergable es la ausencia de camadas de maestros jóvenes en nuestras organizaciones sindicales. Los compañeros “nuevos” no encuentran espacios convocantes, ni se reconocen en nuestras formas “históricas” de militancia. Es necesario superar nuestra resistencia a la apertura del sindicato hacia aquello que representa la irrupción de diferentes propuestas. Es una necesidad estratégica, pero no en términos de futuro sino de presente.

Darse una política para incluir a las nuevas generaciones docentes debe ser pensado y asumido por el conjunto de la militancia, no sólo los jóvenes del sindicato, ya que esa inclusión potencia el desarrollo de una nueva subjetividad como colectivo de trabajadores, actualiza el contenido de la identidad docente, y construye puentes culturales entre los docentes y los alumnos.

Convocar a los jóvenes es asumir un compromiso político-pedagógico mutuo: significa estar dispuestos a abrir nuestros debates, nuestros “dioses” y nuestras experiencias a nuevas lecturas, y a su vez requiere de ellos que se vinculen comprensivamente con las prácticas y los significados históricos del sindicalismo docente.

Fortalecer la militancia

En la mayoría de las discusiones que buscaron reflexionar sobre la necesidad de redefinir espacios y prácticas sindicales ante las nuevas situaciones sociales apareció como núcleo central de problemas la figura del delegado. Cuando la participación es difícil, la representación está cuestionada, y los conflictos por el aumento de la pobreza y la miseria en escuelas y en los compañeros docentes son de incierta resolución, el lugar que más se resiente es el de los delegados.

Agobio, desconcierto, angustia; los docentes que asumen la representación de sus compañeros se sienten en soledad dentro de la escuela y mucha presión por la supuesta inacción de “el sindicato”. Estas situaciones devienen en que ser y tener delegado se convierten en una formalidad, y quien asume el lugar cae en la apatía ante el sinsentido aparente de la tarea. Simultáneamente se registran cada vez más pedidos individuales de docentes que, para hacer valer sus derechos le demandan ayuda al sindicato, convertido en el imaginario de esos trabajadores en una oficina de reclamos o en una gestoría.

Así como la crisis atravesó otras relaciones cotidianas, también variaron las formas de acercamiento de los docentes al sindicato, las motivaciones y las condiciones en las que participan, con tiempos más restringidos y en un contexto con mayores dificultades. No debe extrañarnos aunque para “antiguas culturas políticas” resulte casi inadmisibles, que los compañeros se acerquen y permanezcan más por necesidad de estar contenido en algún colectivo que por estricta afinidad político-ideológica.

En este sentido también se impone que revisemos los modelos de acumulación y organización tradicionales de nuestros sindicatos, decodificando esas nuevas formas de acercamiento sin estigmatizarlas. Ser capaces de darles direccionalidad y contenido político a ese tipo de vínculos, convertirlos en oportunidades para ir construyendo conciencia crítica sin traicionar ni manipular la confianza.

Consolidar desde otras relaciones nuevas formas de concebir y acumular poder, construir una práctica diaria que contenga y convoque al otro, más que con discursos o definiciones ideologizadas, con una práctica vinculada al trabajo solidario en términos de clase.

Multiplicar los espacios para dar lugar al debate que permita conceptualizar las cosas que pasan y por qué pasan. Ponerles palabras a las nuevas realidades y no cosificar dentro de viejas consignas lo que pasa, es un paso hacia formas de comprensión que seguramente ofrecerán mejores posibilidades de intervenir para cambiar.

Aproximaciones para seguir trabajando

Muchos de nosotros creemos que lo que le ha ocurrido a nuestro país en los últimos treinta años ha sido “demasiado” como para nombrarlo con el trillado apelativo de crisis. Hemos transitado una catástrofe, feroz y vertiginosa catástrofe económica, social, política y cultural, obviamente no natural, durante la cual y producto de la cual paradigmas, instituciones, condiciones materiales de vida, modelos productivos, valores, identidades políticas y culturales, creencias, casi todo crujió, se tambaleó, se derumbó. Naufragamos...

Como trabajadores de la educación y militantes sindicales necesitamos interrogarnos acerca de cómo esos cambios atravesaron nuestras identidades laborales, sacudieron el sentido de nuestro trabajo de enseñar y la función tradicional asignada a la escuela. Y simultáneamente necesitábamos re-conocer quiénes y cómo son hoy los sujetos que el discurso escolarizado nombra como “alumnos”, “padres”, “comunidad educativa”.

A más un año de la experiencia que durante 2002 produjo las reflexiones que dan lugar a este trabajo, se ha detenido el deterioro de algunas a mi juicio, pocas situaciones materiales identificadas como “crisis”, pero sí son evidentes los cambios en la percepción que los sujetos tienen sobre sus condiciones de vida.

En este sentido, algunas de las lecturas aquí expuestas tal vez merezcan ser revisadas a la luz de una nueva coyuntura. Creemos, de todos modos, que constituyen un aporte desde los trabajadores de la educación. Sin la pretensión de ser “elevadas” a la categoría de conclusiones o definiciones, constituyen aproximaciones a la comprensión de nuevas realidades sociales para seguir trabajando en su transformación.