

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



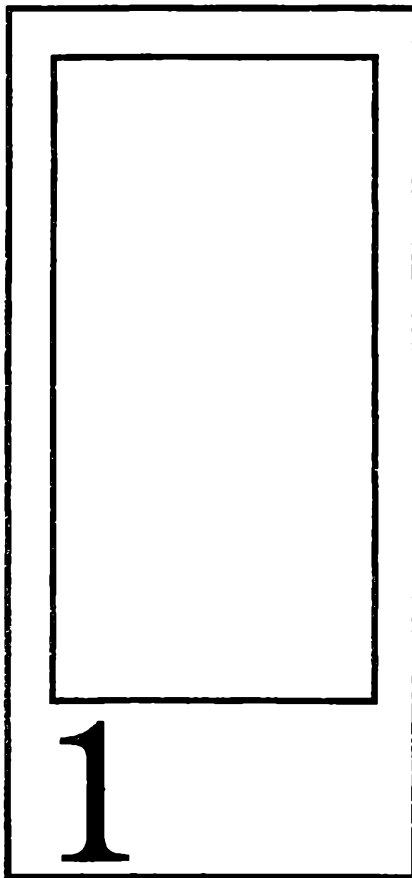
PROSECRETARÍA ACADÉMICA DE LA U.N.L.P.  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA



SERIE **1**  
PEDAGÓGICA

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**PROSECRETARÍA ACADÉMICA DE LA U.N.L.P.  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**



**SERIE**

**1**

**PEDAGÓGICA**

**COMITÉ EDITORIAL:**

**PROF. MARÍA MINELLONO**

**DRA. MARÍA ELENA INFESTA**

**DR. GUILLERMO RANEA**

**PROF. GONZALO DE AMÉZOLA**

**PROF. SARA ALÍ JAFELLA**

**PROF. MÓNICA NÚÑEZ**

**SRTA. MARIELA MANSANEL**

---

*Para correspondencia y canje dirigirse a:*

**Comité Editorial**

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Calle 48 y 6 - (1900) La Plata - Buenos Aires - Argentina**

---

# Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

## **Autoridades**

**Decano**

*Prof. José Luis de Diego*

**Vicedecano**

*Prof. Luis Viguera*

**Secretario de  
Asuntos Académicos**

*Prof. Ana María Barletta*

**Secretario de  
Investigación y Posgrado**

*Dr. Julio César Morán*

**Secretaria de Gestión  
Técnico-Administrativa**

*Prof. Telma Piacente*

**Area de Extensión  
Universitaria**

*Prof. María Minellono*

**Area de Asuntos  
Estudiantiles**

*Prof. Laura Viviana Agratti*

**Consejo Académico**

*Prof. Fernando Enrique Barba*

*Dra. Ana Candreva*

*Prof. María Celia Agudo de Córscico*

*Prof. María Luisa Freyre*

*Prof. María Lucía Gayol*

*Prof. Marcela Ginestet*

*Srta. Mariela Mansanel*

*Prof. Elena Paleo*

*Srta. Carolina Petersen*

*Prof. Roberto Ringuelet*

*Prof. Nora Semplici*

*Sr. Carlos Toledo*

# Serie Pedagógica 1



En la rémora de otro fin de siglo nos asaltan viejas y nuevas preocupaciones, relacionadas con la vigencia o caducidad de ciertas instituciones del quehacer público y privado, la hegemonía de saberes, escuelas o discursos científicos factibles de ser sometidos a crítica, y el afianzamiento o abandono de valores no siempre compartidos por los integrantes del campo intelectual del que formamos parte. Campo depredado por cierto, como resultado de las relaciones asimétricas y desventajosas que mantenemos con otros sectores de la sociedad, fundamentalmente aquéllos más próximos al poder económico y político.

En el imaginario social, las figuras, símbolos y sentimientos representativos de la época, distraen la atención colectiva hacia zonas iluminadas por el brillo del éxito. Las imágenes del maestro y el profesor ya no tienen como referentes aquellos héroes y heroínas amados por Edmundo De Amicis en las página de *Corazón*, ni pueden identificarse con los versos de Antonio Machado: "Truena el maestro, / un anciano mal vestido, enjuto y seco / que lleva un libro en la mano", en los que aparecen focalizados ciertos rasgos de la autoridad finisecular que provocaba el temor en los discípulos, ni con la imágenes del film de James Clavell, *Al maestro con cariño*, o las más recientes de Peter Weir en *La sociedad de los poetas muertos*, para citar ejemplos conocidos por todos.

En un espacio oscuro donde es uno y diverso, obediente o díscolo frente a autoridades que reglamentan y acotan su tarea (aduciendo a su vez, órdenes recibidas desde peldaños más altos de la pirámide educativa), comprometido o desinteresado progresivamente por su formación profesional, posibilitado o inhibido de adquirir los materiales de bibliografías actualizadas y costosas, capacitado o inhabilitado emocionalmente para relacionarse con los adolescentes a su cargo, debe asumir la responsabilidad de socializarlos y al mismo tiempo transmitirles los contenidos específicos de su materia, utilizando para ello motivaciones, métodos y estrategias de validez efímera, en virtud de las transformaciones continuas de los tiempos que nos han tocado vivir.

Por otra parte, todo proceso de socialización no puede desvincularse de las normas y los modos de relación vigentes entre los distintos estamentos que constituyen la trama social de un país, en un momento histórico determinado.

Un adolescente activo, crítico, agente de participación y transformación social, sensible y solidario hacia la comunidad en la que tratará de insertarse ocupacionalmente, sólo es posible como resultado del cumplimiento de una serie de coordenadas que incluyan, entre otras, los principios del orden democrático como garantía del disenso y la autoridad responsable.

Nuestro país no ha contado con esta alternativa durante largos períodos de su acontecer histórico; las consecuencias se manifiestan a través de hábitos y actitudes de raíz autoritaria que entorpecen la atmósfera cultural de las escuelas, afectando la posibilidad de aceptación de lo diferente, mediante la segregación y la masificación de las conductas.

En circunstancias sumamente difíciles, desvalorizado desde una mirada exterior a su profesión, el docente suele ser objeto, en muchos casos, de la incomprensión de sus propios colegas orientados hacia la investigación, atrapados por una disyuntiva falsa entre términos que deberían considerarse compatibles. No todo lo que se investiga tiene utilidad para la docencia ni es un requisito que así lo sea, pero la docencia no puede prescindir de la investigación para desarrollarse con seriedad y lograr resultados efectivos.

En la situación descripta, quizás podamos reconocernos como observadores y actores de una actividad profesional que al vincularse con el destino de nuestros jóvenes, involucra el destino de nuestro país, y de manera más general, el futuro de una civilización que necesita encontrar un cauce para que la existencia del hombre sea más digna. Ni las actitudes apocalípticas ni los esfuerzos de la voluntad pueden modificar el curso de la historia, y es en ella donde deberemos buscar las respuestas más modestas o las más ambiciosas a estos interrogantes.

La educación, en este sentido, podrá significar una inversión económica hecha a regañadientes desde los espacios con poder de decisión, o bien, la alternativa de futuridad de una época disputada por los teóricos de las Pos-Modernidad.

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, a través de su Comité Editorial, en forma conjunta con la Subsecretaría Académica de la Universidad Nacional de La Plata, cumplen hoy con la publicación del primer número de la Serie Pedagógica, cuyos objetivos fueran diseñados en el momento de su creación:

α- Atender preocupaciones teóricas relacionadas con la actividad docente, a través de la publicación de materiales que permitan su actualización en el ejercicio profesional.



b- Ofrecer un espacio para la divulgación de reflexiones y experiencias con trabajos generados a partir de la tarea en el aula o el laboratorio.

c- Fomentar las relaciones y circulación de contenidos entre cátedras de diferentes carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y las áreas respectivas de su enseñanza en el nivel secundario.

Los trabajos presentados, avalados por el juicio de lectores designados para tal fin, han diseñado para esta entrega un perfil rico en matices, dada la índole diversa de enfoques que los sustentan. Destinados a la actualización de los docentes, en algunos casos, orientados hacia la revisión crítica de libros de texto, manuales y programas vigentes, o la delimitación de los objetos de estudio y las metodologías utilizadas en sus respectivos aprendizajes en otros, son el resultado de un primer acercamiento editorial entre la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la Prosecretaría Académica de la U.N.L.P. y los Colegios Secundarios de la Universidad (Colegio Nacional Rafael Hernández, Bachillerato de Bellas Artes Prof. Francisco P. De Santo, Liceo Prof. Víctor Mercante, Escuela Práctica de Agricultura y Ganadería M. Inchausti y Escuela Graduada Joaquín V. González).

Albergamos el deseo de ver proliferar las iniciativas y los trabajos que justifiquen este esfuerzo, contribuyendo a nuestra jerarquización profesional por el mejoramiento de la calidad educativa, en favor de los destinatarios últimos de este emprendimiento, los alumnos.

Prof. María Minellono  
U.N.L.P.



I

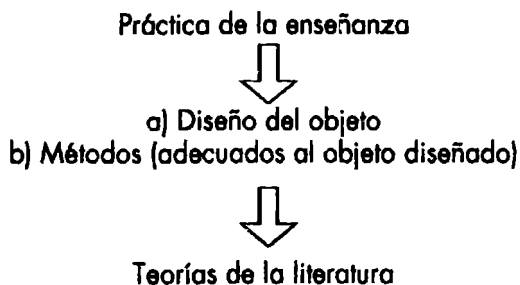


# ¿Se puede enseñar literatura?

PROF. JOSÉ LUIS DE DIEGO

1. En un reportaje de 1975, aparecido en *El grano de la voz*, Roland Barthes contestó una pregunta que es el fundamento del presente trabajo: "¿Se puede enseñar la literatura?". Su respuesta es casi una *boutade*: "Sólo hay que enseñar eso". Más allá de las razones que motivan su respuesta, que aquí se cita, ciertamente, descontextualizada, resulta impostergable reflexionar sobre los móviles de nuestra práctica profesional. En efecto, la respuesta citada mueve a una serie de cuestionamientos que es necesario actualizar, toda vez que nuestro objeto de estudio se ha ido ampliando hasta mostrar límites difícilmente precisables: ¿se puede enseñar literatura?; si esto es así, ¿cómo lo hacemos?; ¿tienen alguna relación las prácticas más difundidas de la enseñanza de la literatura con las teorías que intentan delimitar y caracterizar nuestro objeto de estudio?; finalmente, la pregunta tan temida: ¿sirve para algo lo que hacemos, si es que lo que hacemos es enseñar literatura?

Vayamos por partes. En primer lugar, intentaremos ver de qué modo ciertas prácticas habituales en la enseñanza de la literatura se encuentran fundadas explícita o implícitamente en teorías literarias ampliamente difundidas. Es probable que en muchos casos los profesores adopten ciertos métodos o técnicas de enseñanza sin preguntarse qué teoría los sustenta. No obstante, el intento de este trabajo no es discutir acerca de las teorías, sino sobre las prácticas específicas. Si bien, entonces, parecería lógico partir de las teorías para llegar a las prácticas, optaremos por el camino inverso. Evaluaremos, por lo tanto, sobre la base del siguiente modelo:



Ahora bien, ¿cómo clasificar las prácticas de la enseñanza?

2. A los fines de la evaluación, seguiremos las sugerencias de Gérard Genette en el sentido de trabajar con las categorías que consolidara la tradición

clásica y "resucitara" el estructuralismo: *inventio, dispositio, elocutio*.

2.1. *Inventio*: Existen indudablemente prácticas de la enseñanza que privilegian este nivel. Se podrían considerar a partir de la siguiente pregunta: ¿de qué habla la literatura? Podríamos contestar de un modo extremo: habla de lo que la hacen hablar los profesores. Decir que un texto es romántico es aplicar sobre él una red que "deja pasar" los elementos románticos y no otros; los ejemplos, en este sentido, podrían multiplicarse. En este nivel se incluye lo que tradicionalmente se denomina "análisis de los contenidos" o "análisis temático". La variedad de los temas en relación a los textos posibilita acercamientos desde diferentes categorías. Veamos un ejemplo: *Los siete locos* de Roberto Arlt.

<i>Saber</i>	<i>Categoría</i>	<i>Hipótesis</i>
Política	Fascismo	El discurso del Astrólogo preanuncia el golpe del 30.
Economía	Clase-Dinero	En Arlt, los personajes con dinero esconden un crimen.
Psicología	Neurosis	Erdsain: personaje neurótico

Estas aproximaciones presuponen una concepción de la literatura como *mathesis* o suma de saberes, de modo que cualquier saber puede imponer sus categorías para "hacer hablar" al texto. Las transferencias de categorías entre los saberes es un signo recurrente de la crítica de estos días desde que Umberto Eco caracterizara las estéticas contemporáneas a partir de una categoría tomada de la física (el principio de indeterminación). No hace mucho, escuchamos a Nicolás Rosa hablar de la anorexia y la bulimia en Sarmiento: como vemos, las "contaminaciones" son múltiples. Esta perspectiva apunta a una concepción global -o parcial, según el caso- del texto como fragmento de la cultura o, a veces, de la vida (por ejemplo, personaje como "persona").

2.2. *Dispositio*: Nos referimos a las modalidades del análisis estructural derivadas del formalismo (especialmente, los modelos de Propp y Tomachevski), y a las variantes propuestas por la narratología. Las categorías utilizadas han sido ampliamente difun-

didadas: estructura, construcción, procedimiento, función, secuencia, etc.. Durante buena parte de los '70 abundaron en trabajos críticos complejísimos esquemas que representaban los "diagramas estructurales" de los textos analizados. En la práctica específica, esta perspectiva suele comprender:

- Propuestas tradicionales del tipo: describir planteo, nudo y desenlace.

- Descripción de funciones: articulación de los diferentes niveles (aquí suele seguirse el modelo de Barthes: funciones-acciones-narración).

- Análisis secuencial: delimitar y "nombrar" secuencias (también aquí se adopta el modelo barthesiano; en algunos casos, los esquemas de la lógica narrativa de Bremond).

- Análisis actancial: por lo general se repite el modelo de Greimas: sujeto-objeto, etc..

- Modos de organización de tiempo, aspecto (o "punto de vista") y modo del relato, según los trabajos de Todorov.

Estas tareas, en boga hace algunos años, han caído recientemente en descrédito. Las críticas al método estructural en tanto modelo que omite referencias a los sujetos históricos (autor, lector, sociedad) han socavado los fundamentos mismos de la teoría. Heredero del positivismo, el método estructural se centra en la minuciosa descripción del objeto y de su funcionamiento. No obstante, no siempre en la práctica docente existe tal asepsia ya que a menudo se mezclan diferentes perspectivas; por ejemplo, el punto de vista narrativo en relación con los temas narrados. En las prácticas que privilegian el nivel de la *dispositio*, los límites excluyentes del método bloquean la concepción de la literatura como producción o como hecho comunicativo.

2.3. *Elocutio*: En las prácticas que privilegian el campo de la *elocutio* confluyen diferentes tradiciones críticas. Por un lado, la retórica clásica en el sentido de descripción y detección de "tropos". Por otro lado, la estilística de tradición alemana y española, para quienes los "tropos" configuraban "formas de relieve" relacionables con la psicología del autor. Por último, la teoría formalista de la función poética en tanto desvío de la norma. Comprende las siguientes prácticas:

- Análisis estilístico de textos; por lo general, antologías de poemas (allí el desvío es más detectable), o bien, prosas "poéticas".

-Detección de "tropos": dado un poema, reconocer las figuras retóricas.

-Análisis de metáforas con aplicación, a veces, de variables estadísticas (de acuerdo con el modelo de Jean Cohen).

-Análisis del desvío poético a partir de la norma: dado un texto poético, "traducirlo" a la lengua normal (como hacía el Mairena de Machado).

-Relación de estilos (a menudo se usa indistintamente el término "idiolecto" que se difundiera en el campo de los estudios semióticos) con "psicologías" del autor o de una época (estilo de Sarmiento-carácter de Sarmiento, o bien, estilo romántico-liberalismo).

Estas tareas presuponen, por un lado, una coexistencia de discursos sociales, de los cuales la literatura se diferencia y se distancia mediante ciertos recursos. La crítica ha señalado las limitaciones de esta perspectiva; en efecto: a) no siempre que un discurso se "distancia" hay literatura y b) no siempre que hay literatura hay un discursos que se ha "distanciado". Por otro lado, presuponen la consideración de un autor y de una época "homogéneos", nociones de origen romántico que el psicoanálisis y el marxismo se han ocupado de descartar.

2.4. Si bien nos hemos referido con preferencia al análisis de textos, también las perspectivas señaladas influyen decisivamente en los modelos de escritura que se proponen al alumno. Así, en relación con la *inventio*, se incluyen todo tipo de redacciones con tema libre o sugerido. Si se privilegia la *dispositio*, trabajos de reordenamiento de secuencias (cambio de principio o de final), variación de la función del personaje (de sujeto a objeto, por ejemplo), etc.. Si, por último, el acento cae sobre la *elocutio*, se tiende a trabajar con técnicas de descripción (paisajes o retratos) que intenten articular la capacidad de la percepción con la calidad de la expresión.

3. Si alguna coincidencia tienen los enfoques señalados es que en todos los casos el *texto* resulta el objeto de estudio indiscutido. En otro lugar, nos referimos a la radical heterogeneidad del texto como objeto y no volveremos sobre ello. No obstante, es indudable que en la actualidad de los estudios literarios se está privilegiando cada vez más el carácter comunicativo del hecho estético en general, y ya nadie puede sostener que el sentido de un texto se agota en sí



mismo, ni tampoco que aparece a la luz luego de la labor más o menos brillante de un "intérprete". Desde esta perspectiva, es posible pensar algunas dimensiones renovadoras de nuestra práctica docente.

3.1. En 1986 organicé en la Facultad un seminario sobre narrativa argentina contemporánea. Quienes lo cursaron, la mayoría alumnos avanzados de Letras, debían leer cinco novelas. Se fijaron previamente fechas de reunión en las que se discutiría cada una de ellas. En esas fechas, dos o tres alumnos exponían algunas ideas sobre el texto en cuestión. En cada reunión estaba presente, además, el autor; así, participaron del seminario Juan Martini, Osvaldo Soriano y Ricardo Piglia. De esta manera, se llegó a reflexionar sobre cuestiones muy interesantes que exceden los sacralizados límites del texto: qué leyó el alumno que el autor no previó; qué lector previó el autor y en qué medida los alumnos cumplieron con ese modelo virtual; cómo se llega a un texto final desde los avatares de la escritura; qué material no entró en el texto y por qué. Nadie como Borges, creo, explicitó hasta qué punto un texto es, también, todos aquellos textos que no fue: intentar entrar en ese laberinto de Ts'ui Pên resulta una de las propuestas más estimulantes de nuestra práctica profesional. Este tipo de trabajos, que apuntan a los fenómenos de *producción textual* distan mucho de aproximarse al insulso y remanido esquema "Vida/Obra". Tienen que ver, por el contrario, con el interés que puede despertar en nuestro quehacer la incorporación de prácticas que usualmente se asocian con la sociología de la cultura. Desde categorías teóricas ya consagradas ("visión del mundo", "campo intelectual", *feeling structure*, etc.) hasta técnicas específicas como la encuesta y la entrevista, se abriría un campo de trabajo no demasiado explorado y que se me ocurre fructífero.

3.2. Es bien sabido que en los últimos años el interés de los estudios se ha focalizado en el lector como sujeto y en la lectura como instancia de resolución del hecho comunicativo. Sin embargo, esta tendencia no parece haber encontrado cauce de práctica en nuestra tarea docente. Cabe preguntarse, por lo tanto, en qué consistiría una práctica docente que se sustentara en las difundidas teorías de la recepción estética. La pregunta sería: ¿desde qué código/s leemos?; así, el desplazamiento del objeto es bien visible. Para decirlo con toda claridad, en este tipo de tareas el texto tiene algo de "pretexto". Veamos a modo de ejemplo: una vez leído un texto -digamos, una novela o un cuento- contestar las siguientes preguntas:

-Especificar con claridad qué cosas del texto le dis/gustaron y por qué.  
-Explicar por qué este texto le gustó más (o menos) que ... (otro texto visto anteriormente).

-¿Cree que esta opinión es sostenida por sus compañeros? ¿Por qué?

-¿Cree que hay algún elemento en su formación que ha hecho que el texto le dis/guste?

-¿Asocia fragmento/s del texto con alguna experiencia de su vida, o con alguna canción o programa de televisión? Explícite cuál y por qué.

Ahora bien, más allá de la utilidad que pueda tener este tipo de cuestionario, no resulta claro qué se evalúa. Si no estamos comprobando cuánto se conoce de un objeto (un texto), sino analizando una experiencia en relación con el objeto, pues entonces nuestra función estará variando decisivamente. Quizás podamos aproximarnos a una conclusión que nos acerque a las preguntas iniciales.

4. Adelantemos, desde ya, una respuesta: *no se puede enseñar literatura*. O, dicho de otro modo, lo que hacemos no es enseñar literatura. Si decimos, "el soneto es un tipo de composición poética de tales características", estamos transmitiendo un saber fundado en la teoría literaria; si afirmamos: "Cervantes murió en 1616", en rigor nos referimos a la historia literaria. Transmitir saberes de la historia o de la teoría literaria tiene, desde el punto de vista de la formación crítica del ciudadano, la misma función que transmitir otros saberes como la biología o la física. Resulta pertinente, por lo tanto, la evaluación de los saberes adquiridos por el alumno. Por el contrario, leer un libro es una experiencia estética y, como tal, intransferible. Borges ironizaba sobre la existencia en programas de estudio de "lecturas obligatorias"; ¿puede haber felicidad obligatoria?, se preguntaba. Por este camino llegamos, creo, al centro de la cuestión. Habrá que deslindar de una buena vez los contenidos referidos a la teoría y a la historia literarias, mensurables en términos de programa y evaluables, por un lado; y, por otro, la experiencia de la lectura, subjetiva, absolutamente libre, intransferible, que no puede nunca preverse en un programa, que no puede nunca evaluarse en términos de rendimiento. Si las tareas descritas en el apartado 2 no hacen más que consolidar una ideología de la literatura que refuerza la primera de las perspectivas; en el apartado 3- creemos haber hecho un aporte en el sentido de desarrollar la segunda de las tendencias. Si a algo podemos llamar -finalmente- enseñar literatura, esta

práctica se definiría no como la transmisión de un saber, sino más bien como el "contagio" de una pasión.



# Como analizar un Sujeto y no morir en el intento

## Algunas consideraciones teóricas sobre el concepto de sujeto en los modelos actuales

ANDREA CUCATTO

Investigadora del Instituto de Investigaciones Educativas, y Profesora Adjunta Interina de Lengua I y II y Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

Analizar la lengua desde perspectivas teóricas actuales presupone considerarla como el resultado de una compleja red de relaciones entre diversos niveles que no deben entenderse en un sentido jerárquico, sino, más bien, como un conjunto de módulos en interdependencia dinámica y con restricciones mutuas<sup>1</sup>.

En esta compleja red de relaciones es el léxico (especialmente las categorías verbo y nombre) la pieza fundamental en tanto actúa como pivote que determina las configuraciones básicas a partir del establecimiento de selecciones semánticas y funcionales. Se dice, entonces, que el léxico PROYECTA su estructura en cada nivel de la lengua. Así, por ejemplo, un verbo impersonal, que no selecciona argumento agente de la acción que pueda actuar como sujeto, que en español tampoco se realiza fonológicamente, posee sujeto con existencia sintáctica porque el esquema básico de todas las oraciones de las lenguas naturales lo requiere. Este último planteo se corrobora con el hecho de que, en lenguas como el inglés y francés, una pieza léxica ocupa el lugar de Frase Nominal sujeto, aunque ésta no tenga significado:

- It is raining.
- Il pleut.
- Lluève.

Por lo tanto, podemos afirmar que un principio que caracteriza la estructura de las lenguas humanas, es la presencia de un SUJETO (en el sentido sintáctico)<sup>2</sup> aunque, en ciertos casos, dicho sujeto sintáctico no se realice en la oración desde el punto de vista fonológico o semántico.

De este modo vemos que la función SUJETO-DE debe definirse en el "cruce" de varios niveles lingüísticos que, por otra parte, en las múltiples actualizaciones que una lengua ofrece, no siempre coinciden y que, a veces, presentan ciertos "desajustes".

Es, precisamente, en la explicación y análisis de estos desajustes

donde puede deslindarse este complejo de rasgos, funciones y configuraciones que caracteriza los Sujetos de las lenguas.

Para comenzar, entonces, estableceremos los diversos niveles de análisis que definen los posibles alcances de un Sujeto:

1-. *Nivel fonológico*: representación de sonidos o *forma fonética* que se le asigna a la oración para que ésta pueda realizarse en una emisión completa (sonorizada, conjugada, con la concordancia adecuada, con su respectiva acentuación y entonación). En este sentido, el investigador debe estudiar si el sujeto se concreta o no en una oración (si es expreso o tácito; si existe o no según los requerimientos del verbo). Debe, por ejemplo, explicar casos como:

Llegó *María* (sujeto realizado fonológicamente, pero postpuesto al verbo)

*María* llamó. (sujeto realizado fonológicamente, pero antepuesto al verbo)

Llamó. (sujeto tácito que "existe" según los requerimientos del verbo)

Llaman a la puerta. (sujeto que "no existe" según los requerimientos del verbo impersonal)

2-. *Nivel morfológico*: este nivel explica la relación entre *raíces* (temas) y *afijos* (prefijos: "deshacer"; infijos: "Carlitos"; sufijos: "corazonada"; estudia los *clíticos* (proclíticos: "la trajo"; enclíticos: "traémela"; postclíticos: "vayanse"). Se ocupa, en suma, de los procesos fundamentales en la construcción de las palabras y grupos de palabras: la *inflexión* ("accidentes" de palabras que pertenecen a la misma categoría: "casa-casas"), la *derivación* ("accidentes" de palabras que producen un cambio en la categoría: "rojo-enrojecer"); y *composición* (elaboración de palabras compuestas a partir de palabras simples: "pez-pollo", "lustra-botas", "anglo-sajón"; y estudio de los llamados GIROS IDIOMÁTICOS o FRASES HECHAS: "estirar la pata", "ojo de buey", entre otros). Aquí se trata de ver si el sujeto se realiza como palabra o grupo independiente de la frase verbal del predicado, o si se adjunta o incorpora a algún constituyente de dicha frase verbal (la concordancia en los sujetos tácitos sería una forma de adjuntar el sujeto en el predicado, por ejemplo).

3-. *Nivel sintáctico*: trabaja las reglas y principios que caracterizan la construcción de la oración: palabras, frases, y cláusulas o proposiciones. En este nivel, por lo tanto, podría analizarse, por una parte la estructura interna de las frases nominales que constituyen los Sujetos; y, por otra parte, podría también estudiarse que relaciones establecen estas frases nominales con los predicados ("marcas" a través del "caso" nominativo; o posición que adoptan en relación con el verbo del predicado -preposición, incorporación al verbo, o postposición-).

4. *Nivel semántico*: una oración debe entenderse en el sentido lógico de proposición: será una fórmula bien formada o "saturada" cuando:

4.1. el predicado se combine con el o los argumentos (frases nominales) atraídos por él. Por ejemplo:

\* *María parece hoy.*

es agramatical desde el punto de vista semántico porque el verbo "parecer" selecciona un solo argumento para completar su sentido (específicamente, requiere una oración completiva); por esta razón, excluye el argumento "María" (que es una frase nominal y no un oración como el verbo necesita). Así, la oración gramatical sería:

*Hoy parece que María está cansada.*

En este caso, el sujeto puede relacionarse también con la idea del rol temático o funcional de agente, paciente o experimentante de la acción y afirmar que, como el verbo "parecer" no acepta una frase nominal que cumpla alguno de estos papeles, no acepta el nombre "María" ocupando dicha función (sólo lo haría en contextos muy particulares, de los cuales hablaremos más adelante).

4.2 La oración también se "satura" (es decir, adquiere su total significación) cuando ciertos elementos que en ella no tienen un valor fijo -llamados *variables* - caen bajo el alcance de un *operador* que los *liga* y los "fija" un significado según las diversas configuraciones sintácticas en las que dichas variables se encuentran: esta relación se conoce con el nombre de *ligador-variable*.

Así, por ejemplo,

*El dijo que Juan lo quería ver.*

deben poder establecerse las vinculaciones necesarias entre los nombres *él, Juan y lo*; es, acaso, *lo* correferente con el sujeto *él*, o tiene una referencia arbitraria?

○ en el ejemplo:

*Todos los hombres aman a la mujer con la que viven.*

debe ser posible desambiguar las dos lecturas (o interpretaciones) semánticas, y explicar esta doble significación determinada por el alcance del operador *todos*:

a-. Para todo hombre, existe una mujer tal que cada hombre ama a esa mujer (todos los hombres aman a la misma mujer);

b-. Para todo hombre, y para toda mujer, hay un hombre que ama a una mujer (cada hombre ama a una mujer distinta).

5-. *Nivel funcional o discursivo*: este nivel estudia las relaciones interoracionales (las que se establecen entre oraciones subordinadas y principales, o entre coordinadas entre sí; o entre oraciones con independencia sintáctica que constituyen un TEXTO o DISCURSO). Aquí, el concepto de sujeto se vincularía directamente con el de tema o tópico del discurso (reconocido muchas veces en la oración a través de la ya clásica pregunta, de quién o de qué se habla?), y con las formas en que dicho tema se presenta en la superficie oracional.

En los ejemplos,

*Los alumnos aprobaron la prueba de física.*

*La prueba de física fue aprobada por los alumnos.*

es obvio que el hablante utiliza procedimientos de tematización e instala tópicos diferentes, y esto lo hace focalizando distintas frases nominales.

En muchos modelos de análisis de la lengua estos niveles se confundieron y las categorías que los explicaban también. Por ejemplo, la mayor parte de las gramáticas tradicionales y estructuralistas, define el SUJETO sólo en su calidad sintáctica: como la frase nominal no oblicua (esto es, sin preposición) cuya posición es "elegida" o subcategorizada por el verbo y, normalmente, frontalizada a él.

Este modo de caracterizar el sujeto, presupone un descuido de los otros niveles y un desconocimiento de las restricciones que éstos imponen a la sintaxis: no se tenía en cuenta o no se identificaban las últimas características que hemos señalado (relación del sujeto con el verbo, y posición del mismo dentro de la oración) con el valor argumental que éste posee, con su estrecha relación con la morfología, y con la posibilidad de realizarse como tema de la oración.

Incluso, a pesar de la primacía de lo sintáctico sobre el resto de los niveles se ignoraba (o no se resolvía teóricamente) el hecho de que los rasgos sintácticos del SUJETO se duplican<sup>3</sup> en el verbo principal de la oración por medio de la *concordancia* y, que, este hecho revela que la sintaxis responde a un requerimiento morfológico a través del cual los rasgos gramaticales de la Frase Nominal más próxima que es morfológicamente un posible sujeto de la cláusula, están "replicados" en el verbo principal de la misma.

Esta restricción actúa como un principio de tal alcance que provoca, por ejemplo, en ciertos casos, alteraciones en el grado de aceptabilidad de ciertas oraciones;



Hubo muchas personas.

es menos aceptable que,

Hubieron muchas personas.

a pesar de que sólo la primera es gramatical.

Existe también un requerimiento semántico que incide sobre el plano de la sintaxis, ya que el significado del sujeto sintáctico debe ser apropiado a la frase verbal que constituye el predicado verbal de la oración.

Esto último permite explicar casos de oscilación entre formas como en los ejemplos:

El *grupo* de padres *asistió* a la reunión.

El grupo de *padres* *asistieron* a la reunión.

Vino *Juan* y *María*.

*Vinieron* *Juan* y *María*.

El es *uno* de esos que sabe todo.

El es uno de *esos* que *saben* todo.

La concordancia, que es un asunto que se realiza morfológicamente, afecta, entonces, a la sintaxis y a la semántica.

Hechas estas consideraciones que comprometen, por cierto, a un estudio del sujeto más abarcador y exhaustivo, trataremos de establecer un marco teórico para analizarlo como un concepto de mayor complejidad en tanto participa conjuntamente en varios niveles y juega, en cada uno de ellos, un rol específico.

En este trabajo-consideraremos que el SUJETO:

- 1) Es el tópico o tema de la oración a nivel funcional o discursivo.
- 2) Juega normalmente el rol temático de actor/agente de la acción.
- 3) Actúa como argumento para saturar la proposición con la función del verbo ya que éste lo requiere en su selección interna.
- 4) Se concreta en una frase nominal (máxima expansión de un nombre) en caso nominativo, tiene tendencia a frontalizarse al comienzo de la oración.
- 5) Morfológicamente, es la frase menos marcada, más accesible al verbo, y no presenta forma oblicua: no tiene preposición.

Vemos claramente que las características mencionadas se relacionan y motivan entre sí; por esta razón, justamente, es muy difícil establecer una separación en forma taxativa.

En un sentido general, y sin comenzar a trabajar con cada uno de los puntos señalados que van a tratarse en la próxima sección, podemos hacer especial hincapié en algunas particularidades o contrastes que pueden definir la esencia de un Sujeto. Existe, por ejemplo, una tendencia universal de las lenguas naturales de presentar estructuras con sujetos; pero estos principios de amplio alcance están parametrizados porque cada una de ellas le impone una posición privilegiada<sup>4</sup>.

De este modo, el castellano tiende a anteponer el Sujeto al verbo; no obstante, con cierto tipo de verbos, es más natural la postposición:

*Juan* fumó su pipa.  
pero,

Llegaron los *chicos* de la escuela.

Hay, además, en la mayoría de las lenguas, una *estrategia* que busca el Sintagma Nominal más próximo al verbo (o al núcleo de ese Sintagma Nominal) como el SUJETO del mismo; y una tendencia a *especificar* o marcar de una forma particular dicho sujeto.

El castellano, sin embargo, presentará distintos TIPOS DE SUJETOS de acuerdo con el tipo de cláusula en la que éste se encuentre:

a) SUJETOS DE ORACIÓN CON TIEMPO: es decir, que tienen verbo conjugado. Estas se dividen, a su vez, en:

a.1. Aquellas con *sujeto realizado léxicamente* (en caso nominativo), por ejemplo, "*La señora quiere que el marido le regale un auto*"; y

a.2. Aquellas con *sujeto no realizado léxicamente* (marcado en la inflexión verbal), por ej. "*Estoy cansada de que me quiten mis cosas*".<sup>5</sup>

b) SUJETOS DE ORACIÓN SIN TIEMPO; es decir, con verboide. En estos casos, el sujeto no se realiza fonológicamente, y una categoría vacía ocupa su lugar, por ej. "*El médico quiere cobrar más*". Esto se ve especialmente en cláusulas que presentan infinitivos (los gerundios y participios muestran mayor complejidad).

Por estas peculiaridades que posee el sujeto en relación con el tipo de oración en que aparece suele hablarse de "discontinuidad" del Sujeto, ya que éste puede, entonces, hacerse presente y "superficializarse" de modos diversos:

- El SUJETO puede ser la CONCORDANCIA;
- El SUJETO puede ser una FRASE NOMINAL;
- El SUJETO puede ser una CATEGORÍA VACÍA.

pero lo más llamativo es, que, desde este punto de vista, podría también considerarse Sujeto a toda Frase Nominal que especifique una estructura. Es así como puede advertirse que en el ejemplo:

*Su casa* era la mejor del barrio.

el Sintagma Nominal que constituye el Sujeto presenta, a su vez, una configuración especial: "su" (que equivale a la frase "de Juan") actuaría como Sujeto de dicha estructura. Esto se comprueba, por ejemplo, en la imposibilidad de poner otra especificación ya que produciría una oración agramatical:

\* *Su casa de Juan* era la mejor del barrio.

es tan agramatical como:

\* *Los chicos salieron la maestra* de la escuela.

Una vez planteadas estas cuestiones fundamentales acerca de la "discontinuidad", y la "especificidad" de los Sujetos, continuaremos con un análisis más pormenorizado de sus características, especialmente en su injerencia en los siguientes niveles (cada uno de los cuales ocuparán las últimas secciones del trabajo):

- SUJETO y morfo-sintaxis (subsumimos aquí morfología y sintaxis);
- SUJETO y semántica;
- SUJETO y discurso

## *SUJETO y morfosintaxis*

Desde este punto de vista el Sujeto se realiza según:

- La naturaleza del ítem léxico que constituye su núcleo, y el grado de "complementación" que dicho núcleo posee (los llamados genéricamente "modificadores");
- La relación de la Frase Nominal Sujeto con la frase verbal que funciona como su predicado.

Respecto del primer punto, sabemos que son varias las categorías léxico-sintácticas que pueden desempeñar la función de *núcleo del sujeto*: los sustantivos (por ej., "*Cervantes es el autor del Quijote*"; "*Volvieron del viaje de fin de curso los chicos de quinto año*"); los adjetivos (por ej., "*Los mejores tendrán una recompensa*" o las oraciones (por ej., "*Puede venir el que quiera*"). Pero debe advertirse que estas categorías sólo pueden hacerlo en la medida en que presentan

un rasgo nominal gracias al que están en condiciones de recibir una "marca" del predicado.

Sin embargo, pese a la aparente diversidad en la construcción de frases que constituyen el Sujeto (y, en un sentido amplio, en la de cualquier sintagma de la oración), las gramáticas actuales<sup>6</sup> argumentan que todas las configuraciones sintácticas complejas (es decir, las Frases Nominales, las Frases Adjetivas, las Frases Verbales, las Frases Adverbiales, las Frases Preposicionales, y las Oraciones) se caracterizan por tener la misma estructuración interna.

Esto trae como consecuencia el abandono de los llamados modificadores del sujeto y la adopción de criterios de análisis más generales y abstractos.

Tradicionalmente se consideraba que el Sujeto tenía la siguiente estructura:

-un *núcleo*: sustantivo o palabra equivalente fundamental: no puede eliminarse de la construcción en que se encuentra, y establece con el núcleo del predicado -el verbo- una relación de concordancia (persona y número);

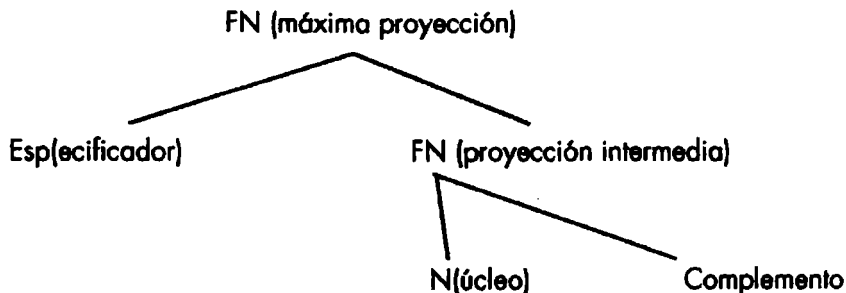
-*modificador(es) directo(s) o atributo(s)*: adjetivos y/o artículos que califican o determinan el núcleo: pueden eliminarse, y establecen con dicho núcleo una doble relación (de concordancia: género y número, y de posición: anteposición, "la casa", o postposición "caso grande");

-*modificador(es) indirecto(s)*: Frases Nominales que modifican al núcleo del Sujeto a través de un subordinante (preposición) que establece, con ese núcleo, múltiples relaciones semánticas (posesión o pertenencia, materia, comparación):

-*aposición o complemento declarativo*: Frase Nominal que modifica directamente al núcleo del Sujeto: completa su significado o lo "replica". Se separa a través de pausas, y puede "intercambiar" su rol con su núcleo.

Ahora, vamos a considerar que la construcción del sujeto es la siguiente<sup>7</sup>:

#### CUADRO I



La FRASE NOMINAL que forma la PROYECCIÓN MÁXIMA es la que abarca el constituyente Sujeto en su totalidad ya que éste representa la expansión posible de un núcleo sustantivo.

La FRASE NOMINAL que forma la PROYECCIÓN INTERMEDIA es una instancia menor que el Sujeto y mayor que su núcleo; está integrada por el núcleo mismo y el o los complementos que éste posea, y se opone al especificador. Postular esta frase intermedia es necesario en la medida en que permite explicar fenómenos que, por ejemplo, el análisis estructuralista era incapaz de deslindar: hace posible corroborar la estrecha relación funcional-semántica que se establece entre un núcleo y su complemento; e instaura una "jerarquía de complementos": complementos nucleares -que son los más importantes-, y complementos periféricos o adjuntos -que son accesorios porque no completan el significado del núcleo, sino, más bien, anexan a él algunas características no definitorias-. Por ejemplo,

*Una estudiante de física de pelo largo.*

contiene dos complementos; sin embargo, cada uno de ellos se encuentra en un grado distinto de relación con respecto al núcleo: sólo "de física" es fundamental para completar el significado de "estudiante"; "de pelo largo" es una caracterización aleatoria de ese núcleo. Vemos así, que esta relación intrínseca entre "estudiante" y "de física" se ratifica por medio de la adyacencia del complemento; en tanto que, el carácter periférico de "de pelo largo" se comprueba en la imposibilidad de postponerse inmediatamente al núcleo:

\* *Una estudiante de pelo largo de física.*

El complemento, que en este y en la mayoría de los casos se concreta en una Frase Preposicional puede, sin embargo, estar constituido también por una Frase Adjetiva (por ej., "un balde *lleno de agua*"), una Frase Nominal (tal es el caso de las llamadas "nominalizaciones" o las "aposiciones", por ej. "Laura, *la prima de mi amiga*"), y aún una Oración (por ej. "*la ropa que me compré*").

En cuanto al *especificador* que ocupará el lugar del clásico determinante de las gramáticas tradicionales (función realizada por artículos y adjetivos antepuestos) modificará no sólo el núcleo sustantivo, como se pretendía en estos modelos anteriores, sino el Sintagma que éste forma junto con sus complementos. De este modo, en la frase:

*Una persona con anteojos*

el especificador no actúa con este alcance,

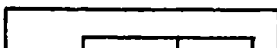
Una + persona + con anteojos

sino, por el contrario, con un alcance mayor, porque afecta al nombre y a todo lo que lo acompaña:

Una + ( persona + con anteojos )

En relación con la posibilidad de proponer la categoría O (Oración) como sujeto de la cláusula, debe también considerarse que ésta cae bajo el esquema de estructuración que acabamos de ver<sup>8</sup>. Esta ampliación del esquema resulta muy complejo para explicar en una primera aproximación; por lo tanto, sólo vamos a plantear que, según las teorías sintácticas actuales, se analiza la Oración como una construcción endocéntrica (con núcleo interno) que se origina por la expansión de un Verbo (o mejor, de su Inflexión: rasgos de persona y número; y de tiempo, modo y aspecto). De esta manera, podrían señalarse las vinculaciones que se dan entre los predicados de las cláusulas principales y sus sujetos realizados en cláusulas subordinadas:

  
"Quien sepa la verdad, tiene que decirla"

  
"Pronto llegará el que todos esperan"

Vimos, entonces, que sea cual fuere la categoría sintáctica que ocupe el lugar de núcleo, la estructura formal que se mantiene siempre es la misma: sólo una máxima proyección de un Nombre (o una Oración que pueda reemplazarla) funcionará como Sujeto, y éste presentará en todos los casos una única configuración interna (que, por cierto, no siempre tendrá todos sus lugares "saturados": puede no haber una palabra que ocupe la posición de especificador, por ej. "*Patricia* salió temprano de su casa"; o puede darse el caso de que no aparezca complemento, por ej. "*Nuestra preocupación* tiene fundamentos").

Debemos considerar, ahora, la relación que se establece entre esta Frase Nominal que conforma el SUJETO y la Frase Verbal que forma el PREDICADO. En un sentido general, podemos decir que el Sujeto -perfectamente constituido según explicamos en párrafos anteriores- actúa como *especificación* de la oración en la que éste se encuentra. Es así como podemos iniciar un nuevo acercamiento al tema, proponiendo la existencia de distintos tipos de sujetos de acuerdo con su grado de especificación.

Hablaremos, entonces, de tres tipos de Sujeto:

1) *Sujeto externo*: sujeto con existencia sintáctica, pero también semántica y morfológica. El lugar estructural está ocupado por una pieza léxica o su máxima expansión -sujeto expreso- (por ej. "Todos supieron hacerlo").

2) *Sujeto interno*: sujeto con existencia sintáctica y semántica, pero no fonológica. Se realiza en la concordancia del verbo; o, más bien, el Sujeto es la Concordancia. Sin embargo, debe advertirse que la Concordancia no es más que la realización de una categoría sintáctica -primera, segunda y tercera persona del singular o plural-. En el caso particular de la primera y segunda persona, la Concordancia (o Inflexión) es obligatoria: cuando aparece un sujeto externo, éste sólo tendrá un efecto estilístico o enfático:

*Yo voy a ir al cine hoy.*

Esta oración parece redundante desde el punto de vista informativo (hubiera

resultado suficiente con decir; "Voy a ir hoy al cine"). No obstante, el hablante considera necesario topicalizar (focalizar) el pronombre, aunque la sintaxis no lo pida.

En cambio, la tercera persona puede coexistir con una Frase Nominal no enfática (no tópica):

*Vino.*

*Ella vino.*

*La madre de mi amigo vino.*

Puede probarse la gran atracción que ejerce la Inflexión o Concordancia sobre la estructura sintáctica cuando analizamos ejemplos de "desajustes" que muestran la independencia (y el poder) del sufijo con respecto a las Frases Nominales con las que se relaciona (aún cuando éstas están completamente realizadas en la superficie de la oración):

*Los argentinos somos sus amigos.*

{ 3 p. pl. } { 1 p. pl. }

*Uno trata de ser siempre correcto.*

(juego de exclusión del hablante que no asume el compromiso de la primera persona)

Huele bien *la torta y el licor.*  
(3 p. sing.) (3 p. pl.)

Parte de los invitados *salió.*  
(3 p. sing.) (3 p. sing.)

Parte de *los invitados salieron.*  
(3 p. pl.) (3 p. pl.)

Volviendo a los casos de Sujeto Interno es necesario postular que los requerimientos sintácticos de la oración hacen que debamos propiciar la existencia de una categoría vacía que ocupe formalmente el lugar destinado al Sujeto: esta categoría vacía recibe el nombre de *pro* ("pro", por pronombre)°:

*pro* Fuiste temprano al asado.

*pro* Me río por cualquier cosa.

*pro* Cambiaron los dólares a buen precio.

Este *pro* actuaría, entonces, como el sujeto tácito de las oraciones temporalizadas. Pero, qué podría decirse de las oraciones sin tiempo (es decir, las constituidas especialmente por infinitivos y gerundios)?

Ya planteamos antes que dichas oraciones también necesitan un Sujeto aunque éste no pueda "llenarse" con una Frase Nominal completa porque la carencia de Inflexión verbal lo prohíbe. Cuando esto ocurre, tendremos un sujeto no realizado fonológica ni sintácticamente, aunque, desde el punto de vista semántico, pueda presentar las siguientes características:

- algunos están cargados semánticamente porque están controlados por algún sustantivo que les completa la significación:

*Tú* será difícil PRO lograr un diez.  
(que tú logres un diez)

- algunos no están cargados semánticamente, no están controlados y tienen una referencia "arbitraria":

Es difícil PRO sacarse un diez.  
(que cualquiera se saque un diez)



Esta categoría que actúa como sujeto de las cláusulas sin tiempo recibe el nombre técnico de PRO y es analizada, detenidamente y en todas sus peculiaridades, dentro de los nuevos modelos gramaticales<sup>10</sup>.

Otro de los factores que deben considerarse cuando se estudia la vinculación entre la Frase Nominal (Sujeto) y la Frase Verbal (Predicado) es el problema de la asignación de CASO.

Cuando nos referimos a CASO, sin embargo, no hacemos alusión a la morfología (el castellano, por ejemplo, no posee marcación morfológica excepto para los pronombres) sino al llamado caso estructural que es el que asigna según el "lugar" sintáctico que ocupe la Frase Nominal en relación con el verbo que la modifica.

Así, en los ejemplos:

*El gato persigue el perro.*

*La enfermera salvará al paciente.*

puede inferirse que la posición de la Frase Nominal subrayada revela que se trata de un Sujeto ( y obtendrá, entonces, caso nominativo con función semántica de agente de la acción).

En cambio, en:

*El examen fue aprobado por el alumno.*

la Frase Nominal que desempeña la función de Sujeto Sintáctico estará también marcada por caso nominativo, aunque, aquí, con función semántica de objeto de la acción.

Vemos que es, entonces, el verbo núcleo del predicado el que, en última instancia, decide el caso de la Frase Nominal que domina, y la posición que le tiene a ella reservada.

3) *Sujeto "expletivo"*: a diferencia de los ejemplos anteriores tratados como casos de sujeto externo e interno, respectivamente, tenemos aquí un tipo de sujeto nulo que se realiza sintácticamente, pero no fonológica ni semánticamente:

*pro* Llueve (verbo impersonal que no acepta agente alguno de la acción)

*pro* Se vive mal aquí (verbo impersonal con sujeto genérico: "todos" o "algunos")

*pro* Llamen a la puerta (verbo impersonal con sujeto genérico que excluye el hablante)

En todos estos casos, puede señalarse que existe también una categoría vacía (pro) que ocupa el lugar estructural del Sujeto; pero no ocurre la misma situación que la de los casos explicados en el ítem 2.

Por ejemplo, no "resisten" fácilmente la presencia de un Sujeto lleno: sólo en ciertos contextos es factible hablar de un sujeto pleonástico, aquel que tiene la característica especialísima de estar constituido por una pieza léxica (o sea, con realidad fonológica) pero vacía de significación:

*Ello* será discutido luego en el recinto.  
(considerando, claro está, al "ello" vaciado de sentido)

En resumen, vimos que el Sujeto, analizado desde el punto de vista morfo-sintáctico, puede trabajarse en diversos planos:

-*en su estructura interna*: es decir, en la relación jerárquica que une el núcleo del Sujeto con sus diversos complementos; y

-*en su estructura externa*: o sea, en su vinculación lineal con la Frase Verbal adyacente. Aquí, pueden explicarse los distintos grados de "especificidad" de un Sujeto, y su conexión con el llamado CASO (sintáctico).

## *SUJETO y semántica*

Considerar el Sujeto de una oración desde el punto de vista semántico involucra el análisis de tres cuestiones fundamentales:

1-. Selección del Verbo y *roles temáticos* o funcionales que éste asigna a los diversos nombres atraídos por él; esto marca, claramente, la incidencia de la estructura del LÉXICO en el proceso de conformación de la Oración;

2-. Relación *función/argumento*, o sea, la forma como la Proposición se "atura" cuando su predicado se completa con todos los argumentos que éste necesita según su tipo; y

3-. La vinculación *cuantificador/variable*, es decir, el completamiento de los elementos vacíos (variables) gracias al alcance de un operador que los abarca y "plenifica".

Como vemos, los puntos 2-. y 3-. utilizan como unidad de análisis la Proposición, considerada como una "fórmula bien formada", y se refieren, especialmente, a la asignación de significado que puede abstraerse de la estructura formal de sus constituyentes (esto es, la SINTAXIS LÓGICA).

## ***Contenido semántico de los ítems léxicos; verbos y roles temáticos***

Como ya señalamos anteriormente, una pieza clave en la estructura de la oración es la categoría VERBO porque éste crea un nivel de organización temática o funcional con los nombres (o argumentos) que selecciona.

Este nivel de organización semántica indica el tipo de *proceso* que se lleva a cabo en la oración: si es un *evento* -físico o no-, si es un *estado*, o si es una *relación* (o sea, si se trata de una *acción*, *proceso* o *estado*, o una *relación*).

Los procesos llamados *acciones* incluyen un participante: *actor* o *agente* que es el que lleva a cabo dicha acción. Este puede realizarse sintácticamente como *Sujeto* (por ej., "El chico corría rápido"), como *Complemento Adjunto* -también llamado "complemento agente"- (por ej., "El problema fue resuelto *por la comisión*"), o no expresarse en la superficie de la Oración (por ej., "El problema fue resuelto").

Dentro de este grupo se llaman verbos *transitivos* a aquellos que relacionan el rol temático de actor con otro que es llamado *meta* u *objeto* que es, precisamente, el afectado por el proceso realizado por ese actor o agente (por ej., "El maestro (agente) retaba a sus alumnos (objeto)").

Existe, además, una clase especial de verbos transitivos llamados *causativos* que presentan la peculiaridad de poner especial énfasis en el afectado por el proceso que expresa el verbo. En la voz media es el participante afectado el que causa la acción (por ej., "La puerta se abrió"); pero a veces se requiere un agente externo (por ej., "La empleada durmió al bebé"). Vemos, entonces, que la transitividad y la causatividad se definen del siguiente modo: transitividad, con la paráfrasis "hacer algo a alguien", y la causatividad con la paráfrasis "hacer que alguien haga algo".

Entre los verbos de acción también encontramos los llamados verbos *ergativos*, que son por naturaleza intransitivos (vinculan un solo argumento) y no tienen un argumento actor en posición de Sujeto; sino, más bien, ocupa ese lugar una Frase Nominal con un rol casi equivalente a la meta u objeto (sería una instancia intermedia entre agente y objeto).

Estos verbos ergativos presentan ciertas características comunes con los transitivos: el Sujeto Sintáctico de los ergativos ocupa el lugar del Objeto Sintáctico de los transitivos:

Comieron *manzanas*. (verbo transitivo)

Llegaron *los chicos*. (verbo ergativo)

Además, ambos presentan un Sujeto y un Objeto Sintáctico sin artículo:

Comieron *manzanas*. (verbo transitivo)

Pasaron *camiones*. (verbo ergativo)

Los verbos de *procesos mentales* no incluyen el rol participante de un agente/actor sino seleccionan el rol de *experimentante* (que está entre ser el origen de la acción y el afectado por la acción misma). Este experimentante puede ser Sujeto Sintáctico (por ej., "*La novia se siente dichosa*"), puede ser Objeto Sintáctico (por ej., "*Me gustó mucho la película*"), o Complemento Sintáctico (por ej., "*A Juan le gustan las rubias*"). Los verbos de procesos mentales pueden dividirse en: verbos de *percepción*, por ej., "*ver(se)*", "*sentir(se)*", "*deleitar(se)*", entre otros; verbos de *reacción*, por ej., "*enamorar(se)*", "*reír(se)*", "*divertir(se)*"; verbos de *cognición*, por ej., "*creer*", "*considerar*", "*pensar*"; y verbos de *decir*, por ej., "*decir*", "*expresar*", "*afirmar*".

Esos verbos de procesos mentales se llaman también *verbos psicológicos*; pero debemos aclarar que éstos no son los únicos que indican proceso. Existen, también, otros verbos que poseen carácter ergativo como los que señalamos antes (o sea, que no tienen una Frase Nominal agente como Sujeto), y son los llamados *verbos de existencia* (por ej., "*faltar*", "*sobrar*", "*haber*"); y *verbos de acontecimiento* (por ej., "*sucedir*", "*pasar*", "*ocurrir*", "*acontecer*").

En cuanto a los *verbos de relación*, que conforman nuestro tercer grupo junto con los de acción y estado, podemos decir que, en ellos, el proceso toma la forma de simple vinculación entre dos entidades participantes que resultan identificadas, o entre una entidad participante y un atributo:

*María Laura es la madre de los chicos.*  
(entidad + entidad)

*María Laura es muy alta.*  
(entidad + atributo)

Hecha esta revisión de algunos de los diversos roles temáticos que se dan según el tipo de verbo (como vimos, el Sujeto Sintáctico puede estar ocupado por Frases Nominales que actúan como: agente, experimentante, paciente, u objeto) es especialmente interesante señalar que dichos roles semánticos son asignados "composicionalmente" por la Frase Verbal que constituye el Predicado y que, a diferencia de otros roles, aparece como un argumento externo. Podemos marcar, así, una jerarquía de roles en la que se observa el carácter periférico de

los nombres que, normalmente, ocupan la función del Sujeto:

(AGENTE (EXPERIMENTANTE (X ( OBJETO ) ) ) )

### *Relación función/argumentos*

Toda Proposición debe constituirse como la relación de *predicado(s)* y *argumento(s)* requeridos por ellos. Desde este punto de vista lógico, las categorías sintácticas de Predicado deben ampliarse en categorías semánticas de mayor alcance que, a su vez, van a dividirse en:

-predicados monádicos: que vinculan un solo argumento. Por ejemplo, los verbos intransitivos: "Juan se fue"; los nombres no relacionales: "El actor se peina"; y los adjetivos de propiedades -adjetivos calificativos- : "mesa redonda";

-predicados diádicos: vinculan dos argumentos. Por ejemplo, los verbos transitivos: "El empleado envolvió los regalos"; los nombres relacionales: "Luis es amigo de Pedro"; y los adjetivos transitivos: "Las chicas son más altas que sus madres".

En la estructura semántica, entonces, hay un núcleo semántico que determina el carácter complejo de la expresión en que se encuentra (que nosotros llamamos predicado), y argumentos que son sus complementos.

Si analizamos el ejemplo de esta oración agramatical,

\* Colita perro.

vemos que es correcta desde el punto de vista semántico (se predica la "perrez" de Colita; y el adjetivo "perro" actúa como predicado intransitivo). Pero desde el punto de vista sintáctico no hay regla que permita unir una Frase Nominal con un Predicativo: se requiere la aparición de un verbo copulativo para hacer la oración gramatical; sólo de esa forma el Nombre Propio "Colita" podrá ser Sujeto Sintáctico.

Observemos ahora las siguientes oraciones,

- a) El perro parece ladrar.
- b) Parece que el perro ladra.
- c) \*Todo perro parece que Colita ladra.
- d) \*Que el perro ladra parece.
- e) \*Colita parece que el perro ladra.

Sabemos que el verbo "parecer" subcategoriza un complemento con o sin "que" (caso a) y b)). Pero, entonces, ¿por qué razón son agramaticales los ejemplos c), d) y e) si presentan estos complementos?

En el caso c) podemos afirmar que se trata de una cuestión semántica: "parecer" es un operador de intransitividad porque vincula un solo argumento y aquí se encuentran dos: "Todo perro" y "Colita".

El ejemplo d) es correcto desde el punto de vista semántico porque existe un solo argumento vinculado: "que el perro ladra". Sin embargo, se da un filtro sintáctico porque el verbo tiene la exigencia de hallarse en un contexto determinado: con una Frase Nominal o una Oración a su derecha; y, en este caso, el argumento oracional "que el perro ladra" se extrapola y crea un desajuste estructural.

En el ejemplo e) podemos advertir que la configuración sintáctica es la adecuada; la falla radica en su semántica: el nombre "Colita" es ampliamente referencial y no puede combinarse con una proposición que ya se ha "saturado" (la creada por "parece que el perro ladra").

### *Relación cuantificador/variable*

Como ya señalamos oportunamente esta relación se refiere al modo como "plenifican" su significado ciertos elementos formales de la oración llamados variables (que incluyen, especialmente, a las Frases Nominales y a los Pronombres). Este "completamiento" de sentido se realiza a través de los operadores que ligan sus variables y las hacen caer bajo su alcance.

Veamos, por ejemplo, cómo un conjunto de Sujetos Sintácticos aparentemente similares poseen, sin embargo, diferencias notables en su significado por causa de sus cuantificadores (palabras subrayadas):

- a) *El* soldado está aquí.
- b) *Cada/todos* los soldado(s) está(n) aquí.
- c) *Algún* soldado está aquí.

En los tres ejemplos se asocia cada individuo al conjunto de sus propiedades (carácter): en el primer caso, ese individuo es un miembro de la clase de los soldados; en el segundo, es un miembro de la intersección de los caracteres de todos los soldados; y en el tercero, es un miembro de la unión de caracteres de todos los soldados<sup>11</sup>.

Como puede verse, entonces, el significado de la Oración se asigna en forma composicional: es un error teórico y metodológico aislar, por ejemplo,

el significado del Sujeto y del Predicado (o sea, de los constituyentes que los integran) y combinarlos. En realidad, el significado asignado a cada frase depende de la otra con la que esté emparejada: es, en suma, la estructura semántica y la forma lógica la que decide dicha significación.

Citaremos, ahora, unos ejemplos que muestran de qué manera una Frase Nominal Sujeto (frase cursiva) varía su sentido de acuerdo con el predicado que la "alcance":

*Los castores son mamíferos.*

*Los castores construyeron los diques.*

*Cada unicycle tiene ruedas (oración falsa)*

*Los unicycles tienen ruedas (oración verdadera)*

*Sólo los albañiles pintan la casa.*

*Sólo la casa es pintada por los albañiles.*

Del mismo modo como las Frases Nominales caen bajo el alcance de predicados más altos que las dominan, los pronombres están ligados por Frases Nominales que les dan significado, de acuerdo con el contexto en que éstas se encuentren. Así:

*El dijo que *pro* quería salir.*

*El dijo que Juan *lo* quería ver.*  
(referencia a una 3<sup>a</sup>. persona)

*Juan le dijo a Martín que *su* mujer lo engañaba.*  
(referencia a una 3<sup>a</sup>. persona)

*Pedro le dijo a Luis que *él* necesitaba un médico.*  
(referencia a una 3<sup>a</sup>. persona)

Podemos concluir que, cuando hablamos de la *relación* entre el concepto de Sujeto y la Semántica, nos referimos a :

-la constitución de los ítems lexicales (especialmente, los verbos) y la creación de una estructura semántico-funcional que determina un primer nivel de acceso al significado de una Oración: - *configuración temática* - ;

-las vinculaciones (formales) que se establecen entre operadores y variables gracias a las cuales la Oración se completa: algunos elementos vacíos se llenan de significado (por ejemplo, los Pronombres), y otros elementos definen su alcance (su sentido y referencia según el predicado que los abarque y domine).

## *SUJETO y discurso*

Este nivel de análisis permite trabajar el Sujeto en relación con el modo como se estructura la información en el discurso (en este sentido, no debe olvidarse que muchas lenguas utilizan el mismo término, por ej. "subject" -inglés-, "sujet" -francés- para referirse tanto al Sujeto Sintáctico como al tema de la oración).

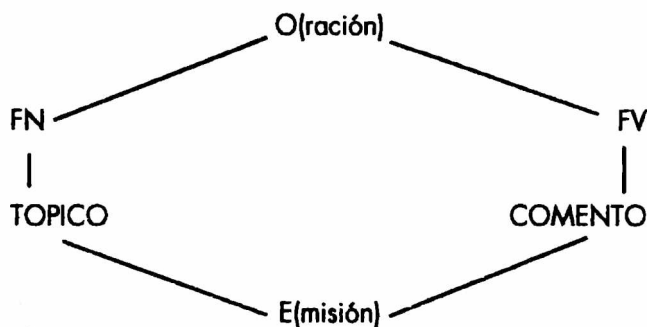
Existen varios recursos lingüísticos para "superficializar" esta información funcional: por ej., el orden de las palabras -lo más importante va en primer lugar-, el uso de ciertas partículas especiales para el énfasis ("*En cuanto a Juan, te digo que es un tramposo*"), el recurso a la acentuación contrastiva ("*Vos sos el culpable*"), o ciertas representaciones semánticas que son las formas hendidas ("*Es Argentina la que tiene que ganar el Mundial*" ) o pseudohendidas ("*Argentina es la que tiene que ganar el Mundial*").

Según Halliday<sup>12</sup> existen, en la lengua, distintos sistemas temáticos: los que asignan estructura a la cláusula total, y los que asignan estructura a parte de la cláusula; y distintos procedimientos para dicha asignación: el juego con la información (contraste dado-nuevo): la presencia del foco -punto de prominencia en la entonación y acentuación elegido especialmente por el hablante- marca la oposición entre lo *dado*, que es lo previamente mencionado, y lo *nuevo* -aquello en lo que se pone particular interés, lo mencionado antes-. Otro procedimiento que puede destacarse es el de la *tematización* (contraste tema-rema), o sea, la manera como el hablante hace identificar a su oyente el tema al cual se refiere y la nueva información que va a incorporar a él. El tercer procedimiento, el de *identificación* (contraste conocido-desconocido) hace posible la progresión del material informativo, en la medida en que el oyente incrementa su bagaje de conocimiento a partir de la transformación de lo "desconocido" en "conocido".

Los estudios que trabajan la *perspectiva funcional de la oración* se ocupan, precisamente, de estos tres procedimientos y los explican a través de la formulación de algunas dicotomías: tópico/comento, tema/rema, foco/presuposición.

Generalmente, se asocia el Sujeto Sintáctico (cuyas características ya marcamos) con el *tema o tópico* de la Oración (con aquello de lo cual se habla, con lo dado, lo conocido); esto, fundamentalmente, en las lenguas que presentan la peculiaridad de poseer el Sujeto al comienzo: o sea, la estructura tema/rema se encuentra subordinada al par actor/proceso (nivel semántico) y sujeto/predicado (nivel sintáctico)





Sin embargo, ésta sería la forma canónica o no-marcada de presentar la información; debemos advertir que, muchas veces, la lengua se estructura en modos especiales, marcados, y este efecto se logra a través de ciertos recursos estructurales que analizaremos en los párrafos siguientes.

Por el proceso de *topicalización* o *tematización* ya dijimos que existe una tendencia a poner el constituyente Sujeto como el más "saliente". Cuando se topicaliza un elemento de la Oración distinto del Sujeto hablamos de *dislocación*: se trata del desplazamiento de un sintagma que se lleva a la izquierda o a la derecha de la proposición de donde fue extraído (se llama también "anticipación", "rappel", "redundancia", "repetición" o "desdoblamiento"), y presenta la particularidad de dejar, en dicha proposición, un pronombre correferencial, una "copia" del sintagma extraído.

Es justamente esta última característica la que diferencia la topicalización de la tematización: la primera, es un desplazamiento sin copia (da la sensación de que el constituyente movido no se mueve de la frase):

*Al cine*, hace mucho que no voy. (topicalización)

*A Juan*, lo quieren todas las mujeres. (dislocación)

Debe notarse que, más allá de la relación referencial entre sintagma eliminado y lo que queda en la proposición, es necesario señalar que sólo pueden dislocarse (en un sentido general) los sintagmas nominales y preposicionales:

\* *Allí*, están en ese lugar los chicos.

La topicalización es más libre en cuanto al tipo de sintagma que puede desplazar, pero tiene fuertes restricciones en la estructura sintáctica (por ej., la cantidad de oraciones por sobre las que debe "saltar", el tipo de Oración, o la

barrera que puede delimitar una Frase Nominal):

- \* *Mañana*, dijo que el paciente iba a dejar de fumar.
- \* *Roble*, es la mesa que compraron de.
- \* *De Laura*, se separó la amiga.

Podemos ver que, a pesar de trabajar los movimientos de sintagma a comienzo de la Oración (frontalización) como forma básica de tematización -tal vez esto sea así porque existe la tendencia a interpretar los primeros elementos de una cadena como aquellos que tienen dominio o alcance sobre los segundos-, existe también otro modo de presentar la información nueva y contrastarla con la vieja: éste se realiza sin movimiento: por ejemplo el uso de acento o entonación como formas especiales de énfasis y contraste. Estos fonemas suprasegmentales crean dos niveles o "relieve" dentro del enunciado:

-*el foco*: que se transforma en la nueva información comunicada al oyente, y que se marca a través de la acentuación de algún sintagma (ya planteamos que, cuando se acentúa el Predicado Sintáctico, hablamos de forma canónica o no-marcada, y que, a su vez, el Sujeto Sintáctico normalmente comunica la información vieja, lo dado, lo conocido);

-*la presuposición*: aquello que queda de una Oración cuando le es removido el foco; se trata del "background", o conocimiento común, compartido por hablante y oyente que actúa como marco sobre el cual se instala la nueva información:

*Juan* dio dinero al hombre que conocía (caso canónico)

*Juan*: foco -unidad acentuada que comunica el rema, lo nuevo, lo no-conocido; x dio dinero al hombre que conocía: presuposición-unidad no acentuada que comunica el tema, lo dado, lo conocido.

Juan dio *dinero* al hombre que conocía.

*Dinero*: foco.

Juan dio x al hombre que conocía: presuposición.

Podemos, entonces, ver que:

-en toda Oración (entendida, más bien, como "emisión" -este concepto presupone hablante, oyente y situación-) se da un juego de información y un progreso en la misma: se llama tema/presuposición/dado/tópico/conocido a

aquella información que ya ha sido previamente mencionada, y que actúa como sostén discursivo: es "aquello de lo cual se habla"; se llama rema/foco/nuevo/comento a aquella información que va a darse<sup>13</sup>;

-el Sujeto Sintáctico normalmente actúa como tema, excepto que reciba una marcación especial;

-esas marcaciones especiales actúan por desplazamientos de elementos -topicalización, dislocación y extracción- o por refuerzo de los mismos entonación, acento y pausa-. Precisamente, cuando esto ocurre es importante analizar tres aspectos: 1) qué relación se establece entre el elemento "movido" o enfatizado y el resto de la oración; 2) qué tipo de sintagmas pueden desplazarse o contrastarse, cuáles no, y en qué configuración éstos deben encontrarse; y 3) qué motivación o factores determinan los múltiples procedimientos de tematización (estudio, ante todo, pragmático que no efectuamos en nuestro trabajo).

### Conclusiones

-Todas las lenguas naturales se caracterizan por presentar en su estructura un SUJETO. El castellano, por ejemplo, responde a la configuración SVO (Sujeto-Verbo-Objeto), aunque, en ciertos casos, el Sujeto puede presentarse postpuesto al Verbo.

-Los SUJETOS se definen según el grado de especificidad:

a) en oraciones con tiempo: Sujetos llenos o externos, sujetos internos (pro) y Sujetos inexistentes por requerimiento semántico (pro en de "Sujeto expletivo");

b) en oraciones sin tiempo (infinitivos y gerundios): Sujetos vacíos (PRO)

-Desde el *punto de vista sintáctico*: el Sujeto se realiza en una Frase Nominal (o frase equivalente) que se relaciona con el Verbo a través del llamado caso (estructural): cuando no hay marcación morfológica la posición de esta Frase Nominal o una preposición lo definen.

-Desde el *punto de vista semántico*: el Sujeto se conforma con una Frase Nominal que actúa como *argumento* del Verbo y funciona, generalmente, como *agente* de la acción o *experimentante* de un proceso, y sólo en casos especiales se desempeña como paciente o afectado por el proceso (en algunas formas causativas).

-Desde el *punto de vista discursivo*: el Sujeto coincide con el *tema* de la Oración en las situaciones canónicas o no-marcadas y representa la información dada, conocida por el hablante oyente. En otras situaciones *marcadas* se ponen en lugar del tema a otros constituyentes de la Oración (el desplazamiento de sintagmas, la acentuación, la entonación o el establecimiento de pausas, y la construcción de las llamadas oraciones hendidas y pseudohendidas son algunos de los procedimientos para llevar esto a cabo)

Como podemos ver, el Sujeto debe trabajarse a partir de tres dimensiones: como parte de la Oración -nivel sintáctico-, de la Proposición -nivel semántico-, y del Enunciado -nivel discursivo-. Cada una de estas dimensiones plantean la necesidad de establecer distintas metodologías y diversas categorías de análisis.

Nuestro propósito fue, precisamente, dar al lector algunos de estas herramientas: para ofrecer explicaciones más sólidas de la consabida noción de "ser Sujeto-de"; para reflexionar acerca de la lengua materna con mayor rigor teórico y con nuevas perspectivas didácticas: en suma, para poder analizar un Sujeto "sin morir en el intento".

## Notas

<sup>1</sup> Estas "gramáticas modulares" adoptan una postura crítica frente a los modelos lingüísticos que postulan niveles de análisis jerárquicos o derivacionales. No habría, entonces, planos o componentes más importantes o primarios: la Lengua se construye en la "interacción" de principios más generales y de mayor alcance que involucran tanto lo Sintáctico, como lo Semántico y lo Fonológico.

<sup>2</sup> Chomsky (1981) explica este fenómeno con un principio universal que caracteriza las lenguas humanas: el Principio de Proyección gracias al cual, toda la información que provee el léxico debe, según él, estar representado en todos los niveles de la lengua. Una extensión de ese principio: el Principio de Proyección Ampliado, enuncia, además, el requisito de que todas las cláusulas deben tener un SUJETO.

<sup>3</sup> Gracias a esta "redundancia" informativa -un mismo fenómeno aparece refractado en distintos niveles- una lengua se transforma en un sistema de alta complejidad y máximo poder.

<sup>4</sup> Las estructuras que presentan la mayoría de las lenguas humanas son las siguientes: un 44% poseen la configuración SOV; un 35% , la forma SVO; un 19%, VSO; y un 2%, la secuencia VOS. Es sorprendente que no existan las siguientes combinaciones: OSV y QVS; esto revela que debe considerarse el Objeto como el argumento más

interno, motivo por el cual normalmente no se encuentra al comienzo de la Oración.

<sup>5</sup> Esta elección de los Sujetos de 1ra. y 2da. persona define el parámetro de ciertas lenguas llamadas pro-drop (caída del pronombre) tales como el castellano, italiano, catalán y rumano. El parámetro recibe también el nombre de "sujeto nulo" y se explica por la presencia de una riquísima morfología verbal que suplanta la realización fonética de un Sujeto en la superficie de la Oración.

<sup>6</sup> Hacemos especial hincapié en la gramática chomskyana ; aunque debe advertirse que, otros modelos actualmente vigentes, arriban a conclusiones similares que completan, en alguna medida, el mismo modelo de Chomsky: por ej., la Sintaxis Autoléxica, la Léxico Funcional, la Gramática Generalizada de Estructura de Frase, entre otros.

<sup>7</sup> El esquema corresponde a la Teoría X-Barra que se propone, justamente, abstraer y generalizar las estructuras de las diversas frases: tras una diversidad aparente veremos ahora que: -se supera la tradicional dicotomía entre construcción endocéntrica y exocéntrica: toda construcción es endocéntrica (es expansión de un núcleo); -no es necesario pensar en descripciones alternativas para los distintos tipos de frases: todas varían en cuanto al núcleo que las caracteriza, pero el modo

como se conforman sus especificaciones y complementos es el mismo.

<sup>9</sup> El esquema X-Barra ampliado a Oración sería muy difícil de explicar aquí; recomendamos la lectura del capítulo "Las categorías sintácticas" del libro de Nora Múgica y Zulema Solana *La Gramática Modular*, citado en la bibliografía.

<sup>9</sup> Se suele decir que la categoría *pro* tiene los rasgos pronominales y no anafóricos ya que puede moverse libremente dentro de su dominio sintáctico y no necesita ligarse con ninguna Frase Nominal que le otorgue alguna posible significación. Así, en el ejemplo:

*pro* vio a su enemigo.

no hay razón para pensar que ese *pro* deba referirse al sintagma "su enemigo" (aunque ambos sean de 3ra. persona del singular).

<sup>10</sup> PRO presenta la particularidad de ser pronombre y anáfora porque pueda tener referencia propia (actuando como pronombre) o puede estar "controlado" por alguna Frase nominal que lo ligue (actuando como anáfora).

Por ejemplo:

PRO ganar la Lotería es posible. (referencia arbitraria)

El médico pidió al paciente que dejara de PRO fumar (PRO controlado)

<sup>11</sup> Las representaciones lógicas serían las siguientes:

a) Aquí (*x*) *x*= soldado

b) Para cada *x*, si soldado (*x*), entonces aquí (*x*)

Para todo *x*, si soldado (*x*), entonces aquí (*x*)

<sup>12</sup> Halliday (1976) ubica los procedimientos de tematización dentro de la función textual del lenguaje aquella que hace posible la creación de esas unidades significativas, adecuadas a la situación comunicativa, y guiadas por una intención determinada que se llaman discursos o textos.

<sup>13</sup> También recibe el nombre de Sujeto psicológico -haciendo alusión al emisor y a los propósitos que lo guían-; en oposición al Sujeto Lógico -identificado con el agente o experimentante de la acción y al Sujeto Gramatical -la Frase Nominal que concuerda con el Verbo y, generalmente, se frontaliza a él.

## Bibliografía

- Alcina Franch, J & Blecua, J. (1975), *Gramática española*, Barcelona, Ariel.
- Alonso, A & Henríquez Ureña, P. (1938), *Gramática castellana*, 2 vols., Buenos Aires, Losada, 1975.
- Bello, A. & Cuervo, R. J. (1847), *Gramática de la lengua castellana*, Buenos Aires, Sopena, 1954.
- Chomsky, Noam (1981a), *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht, Foris, 1986.
- (1982), *La nueva sintaxis. Teoría de la Rección y el Ligamiento*, Barcelona, Paidós, 1988.
- (1986), *Barreras*, Buenos Aires, Paidós, 1990.
- D'Introno, F. (1982), *Sintaxis transformacional del español*, Madrid, Cátedra.
- (1985), *Sintaxis y semántica en la lingüística generativa: el modelo gramatical GB*, Caracas, Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello".
- Halliday, M.A.K (1976), "Types of process", en: *System and function in Language*, Oxford, Oxford University Press; pgs. 159-173.
- (1976) "Theme and information in the English clause", en *System and function in Language*, Oxford, Oxford University Press, pp. 174-188.
- (1985), *An Introduction to Functional Grammar*, London, Edward Arnold.
- Keenan, E. (1976), "Toward a Universal Definition of 'Subject'", en Charles Li (ed.), *Subject and Topic*, New York, Academic Press; pp. 303-333.
- Lyons, J. (1976), *Semántica*, Barcelona, Tekla, 1989; pp. 317-777.
- Múgica, N. & Solana, Z. (1986), *La gramática modular*, Buenos Aires, Hachette.
- Prince, E. (1981), "Toward a Taxonomy of Given-New Information", en Peter Cole (ed.), *Radical Pragmatics*, New York, Academic Press; pp. 223-255.
- Radford, A. (1981), *Transformational Syntax*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- Real Academia Española (1973), *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Schachter, P. (1977), "Reference-Related and Role-Related Properties of Subjects", en Cole and Sadock (eds.), *Syntax and Semantics*, Vol. 8 Grammatical Relations, New York, Academic Press; pp. 279-306.
- Seco, M. (1973), *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Aguilar.
- Van Riemsdijk, H. & Williams, E. (1986), *Introduction to the Theory of Grammar*, Cambridge Mass., MIT Press.

# La entonación en la comunicación verbal

## Aportes de diferentes enfoques

PROF. ADRIANA BOFFI DE CÁNENA  
PROF. LUISA GRANATO DE GRASSO  
U.N.L.P.

Durante mucho tiempo la enseñanza del inglés como lengua extranjera se hizo a través de la lengua escrita, por medio de traducciones, ejercicios gramaticales y de sistematización de estructuras. Se entendía que el dominio de la lengua oral se daba como un corolario de la competencia léxico-gramatical evidenciada en los trabajos escritos. Una dificultad adicional para el aprendizaje de la lengua oral estribaba en el hecho de que el único modelo para el alumno era el profesor. Pasaron muchos años antes de que las grabaciones, de audio en un primer momento y más recientemente de video, brindaran al alumno mayor exposición y le ofrecieran una variedad de hablantes, acentos y tipos de discurso para ampliar su comprensión.

Si bien los nuevos enfoques priorizan la lengua oral, el estudio sistemático de la fonología sigue postergado. Su presentación es incidental en la mayoría de los cursos en el mercado; una consecuencia del uso del lenguaje oral y su criterio de inclusión casi exclusivamente estético, cosmético. El análisis sistemático de la forma y el significado es en gran medida considerado aún superfluo o privativo de especialistas. Por lo general, los ejercicios de pronunciación no exceden los límites de lo segmental y las exigencias de producción han sido siempre mínimas en comparación con las impuestas en relación con los niveles léxico-gramaticales. En otras palabras, la fonología es vista como algo agregado, cuya intervención no reviste demasiada importancia y cuyo uso inadecuado no impide la comunicación; sólo trae como consecuencia el hablar "con acento".

Por otra parte, la mayoría de los libros de texto reproducen o tratan de reproducir la lengua oral y las grabaciones son lectura en voz alta de los guiones previamente redactados que reflejan más o menos fielmente la comunicación verbal en situaciones de la vida real. Los manuales para el profesor brindan orientación en cuanto a algunos aspectos de la fonología. La información es generalmente errática, anticipatoria del error a nivel segmental y basada en datos estadísticos en el caso de los rasgos suprasegmentales.

A nivel avanzado, las materias *Fonética* y *Dicción* siempre han formado parte de los planes de estudio de los profesorado en los institutos de nivel terciario y las universidades del país. Tres han sido básicamente los modelos teóricos elegidos para el estudio de estas áreas. Cronológicamente podemos mencionar, en primer lugar, el de la *Escuela de Londres*, luego el modelo de M.A.K.

Halliday y más recientemente el de la *Escuela de Birmingham*. El propósito de este trabajo es analizar la contribución de éstas tres escuelas a la descripción de los rasgos suprasegmentales del inglés y su aplicación pedagógica.

### *La Escuela de Londres*

Las investigaciones sobre el lenguaje en Gran Bretaña y la escuela de Londres no es una excepción- se caracterizaron durante varias décadas por el énfasis en lo pragmático y no en lo teórico; en lo práctico y *ad-hoc* a expensas de resultados conceptuales más amplios. Los estudios en el área que nos concierne se basaron en una observación cuidadosa y exacta y abundan en detalles fonéticos. El trabajo de Henry Sweet desde su cátedra en la Universidad de Oxford, especialmente volcado en su libro *Handbook of Phonetics* (1877), dio origen a una importantísima tradición en los ámbitos académicos. Su impacto sobre los estudios del lenguaje en Gran Bretaña fue enorme y su influencia tan dominante que contribuyó a dar a la fonética status de disciplina independiente por primera vez en las universidades británicas. Desde su posición en Oxford pasó a Londres para incorporarse al Departamento de Fonética del University College dirigido por Daniel Jones. Daniel Jones es considerado como el creador de la Escuela de Londres y a él se debe, sin duda, el afianzamiento y crecimiento de la misma. Más tarde, con investigadores de la talla de J. R. Firth, quien hizo invalorable contribuciones teóricas a los estudios de la prosodia, este grupo de académicos consolidó su posición e influencia trascendiendo los límites de su país. Más recientemente, el Departamento de Fonética de la Universidad de Londres contó, entre otros, con los aportes de A. Gimson, J. D. O'Connor, G. F. Arnold y J. C. Wells.

En su libro *Intonation of Colloquial English* (1961 y 1973), O'Connor y Arnold presentan uno de los análisis más detallados de las diferentes realizaciones fonéticas de la entonación y los significados expresados por ellas. Esta obra ha sido sin duda la más consultada y utilizada en nuestro país por quienes han querido interiorizarse acerca del funcionamiento de la fonología inglesa y enseñarla a niveles de instrucción terciaria en las últimas décadas.

La intención pedagógica de esta obra está claramente explicitada en la introducción, donde sus autores expresan que el objetivo fundamental del material presentado es ayudar al estudiante extranjero a que logre un dominio más completo e intuitivo de las curvas de entonación utilizadas por los hablantes nativos. La idea es no sólo exponer la forma fonética de las melodías, sino enseñar cuándo utilizarlas. Con este fin, aclaran que limitan la discusión teórica al mínimo dedicando sus esfuerzos a la presentación de material para la práctica y la ejercitación.

Su descripción está basada en tres premisas. En primer lugar, la entonación es *significativa* ya que emisiones que sólo difieren en la entonación, son,



como resultado, diferentes en significado. También es *sistemática*, pues al hablar se utiliza un número limitado de melodías que producen determinados efectos de significado. Por último la entonación es *característica* dado que los contornos de entonación del inglés pueden ser, y de hecho frecuentemente son, diferentes a los de otras lenguas en forma y significado.

Bajo el título de "Anatomía de la entonación del inglés" se presenta una detalladísima descripción de la forma fonética de los contornos de entonación. Esto se logra mediante el análisis del mayor énfasis con que se pronuncian algunas sílabas y palabras -acento- y la consideración de la altura tonal y la dirección de las curvas -tono-. El habla es fragmentada en grupos de palabras formados por unidades gramaticales y dentro de los cuales se observan las variantes fonéticas mencionadas. Las diferentes curvas de entonación con que las emisiones pueden pronunciarse, informan sobre la estructura gramatical de las oraciones. Al mismo tiempo, expresan la actitud del hablante en el momento en que éste interactúa. Ambos aspectos han sido desarrollados ampliamente en esta descripción. Curvas similares se agrupan en diez melodías (*tunes*) y se asigna un significado a cada una de ellas, de acuerdo con el tipo de emisión que acompañe. De este modo una cierta melodía expresará actitudes diferentes, según se realice en una afirmación, pregunta de tipo general o polarizada, interjección u orden.

En relación al significado que agrega la entonación, los autores afirman que si bien es virtualmente posible que cada tipo de oración se pueda pronunciar con cualquier curva de entonación, algunas estructuras gramaticales favorecen la elección de ciertos contornos. Así se reconoce la existencia de grupos tonales *normales*, *neutrales*, que se asocian con determinados tipos de oraciones.

La entonación analizada de esta forma da como resultado una extensa lista de elecciones significativas a las cuales deben agregarse las excepciones. Una lista de esta naturaleza es necesariamente abierta y por estar expuesta a nuevas inclusiones presenta serias dificultades para el aprendizaje.

La tercera parte del libro, sin duda la de mayor peso, presenta ejercicios para práctica de la entonación. Se sugiere la repetición reiterada *correcta* y *sistemática* de las oraciones hasta que mecánicamente se produzcan las formas adecuadas, emulando la práctica sugerida durante años para los niveles segmentales. Los ejercicios persiguen la doble finalidad de, por un lado, ayudar a que el estudiante produzca tonos con forma fonética inglesa, ofreciendo práctica suficiente como para que no exista la tentación de transferir la fonología de la lengua materna, y por otro, contribuir a que el alumno haga la selección de entonación que mejor exprese su actitud en las circunstancias en que use el lenguaje. Se atiende de este modo a la adquisición de forma y significado de las curvas mediante ejercicios de repetición.

Los ejemplos presentados para realizar esta práctica consisten en oraciones o emisiones aisladas y han sido elaborados para este fin. Existe una

graduación de acuerdo a la complejidad y extensión de los mismos. Para lograr que a partir de la repetición los alumnos desarrollen su capacidad de seleccionar las formas correctas, cada oración se presenta como respuesta a una situación dada que se explicita a partir de un contexto verbal evaluado como importante, a pesar de que sólo da una idea vaga y rudimentaria de esta situación. En algunos casos el ejemplo es seguido por una oración cuya finalidad es la de completar el sentido. En ningún momento se hace referencia a la identidad de los participantes en la conversación ni a otras características del contexto o circunstancias.

### *El modelo de M. A. K. Halliday*

Los resultados del trabajo de M. A. K. Halliday en el área de la fonología, se ven reflejados en varias de sus obras, pero *Intonation and Grammar in British English*, (1967) y *A Course in Spoken English: Intonation*, (1970) han sido las más consultadas por quienes se dedicaron a la enseñanza del sistema suprasegmental del inglés. Si bien los conceptos expuestos en estos dos libros responden a un mismo marco teórico y ambos se basan en análisis de textos grabados y en el modelo del autor como hablante nativo de la lengua, el primero responde a la necesidad de exponer una postura teórica y el segundo fue elaborado con fines pedagógicos.

Al analizar el rol de la entonación en la lengua hablada, Halliday sostiene que los *patterns* de entonación se pueden incorporar a una descripción general del lenguaje. Debido a la relación existente entre la fonología y la forma lingüística, es la gramática la que decide a qué profundidad se debe llegar en el análisis fonológico.

Cuando se describe el lenguaje se manejan problemas de significado; todos los contrastes de significado pueden establecerse por medio de la gramática o el léxico. Si consideramos que la fonología es significativa, no es suficiente adjudicarle el rol de expresar actitudes que se superponen a las categorías gramaticales. Es necesario poder establecer qué lugar ocupa dentro de estos esquemas de contrastes formales léxico-gramaticales.

Halliday afirma que los contrastes expresados por la entonación en inglés son explotados por la gramática de la lengua, no así por el léxico. Los sistemas de entonación son tan gramaticales como los de tiempo, número o modo. Ni siquiera operan necesariamente a niveles de análisis más profundos. Por lo tanto en una descripción de la gramática del inglés oral, la entonación figura a la par de los otros sistemas de la lengua; es un recurso más de que el lenguaje dispone para expresar las distinciones de significado. Más aún, dado que estos sistemas de entonación afectan a distintas unidades gramaticales, no se pueden tratar en capítulos aislados; los mismos deben incorporarse a la descripción a medida que sea necesario. Esta es claramente una decisión gramatical y no fonológica.

En casos en que dos emisiones difieren sólo en la entonación, estamos frente a una diferencia en la actitud del hablante. Diferencias de este tipo no son, por lo general, consideradas sintácticas o gramaticales, pero no hay una línea divisoria clara entre expresiones de significado y expresiones de actitudes y emociones. Es conveniente pensar en actitudes y emociones como parte del significado, para luego, si se desea, discriminar entre tipos de significados.

Al describir la entonación del inglés, Halliday sostiene que se puede y se debe establecer un solo sistema fonológico, independiente de los roles diversos que desempeña en términos de la gramática del inglés. Un tono determinado, por ejemplo Tono N<sup>o</sup> 1, puede ser el exponente de un número de términos pertenecientes a diferentes sistemas gramaticales. Pero al mismo tiempo es importante notar que ese tono es fonéticamente idéntico en todos sus usos. El concepto de tono es producto de una abstracción del dato fonético; es el resultado de preguntarse si una distinción que se puede abstraer de la observación de la sustancia fónica es o no significativa, si es explotada en algún caso en la gramática o el léxico de la lengua. De esa manera, un complejo de ruidos se reduce a un conjunto pequeño de contrastes significativos.

Halliday describe detalladamente las unidades fonológicas y las unidades gramaticales en las cuales aquellas operan. Hay selecciones posibles a distintos niveles de profundidad.

La elección de tono no está determinada por otras características gramaticales; por el contrario realiza una selección gramatical independiente. La gran mayoría de emisiones en inglés se pueden reemplazar por otras de igual significado formal y contextual que sólo difieren en tono.

La fonología es polisistémica. En cualquier emisión en inglés se realizan elecciones significativas a nivel de tres sub-sistemas dentro de la entonación. Se hace una división o distribución en unidades tonales, se ubican las sílabas tónicas y se selecciona el tono. Son estos los sistemas de tonalidad (*tonality*), tonicidad (*tonicity*) y tono (*tone*), independientes entre sí y que desempeñan roles diferentes en la gramática inglesa. Sin embargo, los tres operan en forma simultánea y relacionada.

La unidad de entonación es el grupo tonal (*tone group*). A pesar de que como se dijo anteriormente no hay una relación fija entre grupo tonal y alguna unidad gramatical en especial, la frecuencia con que el grupo tonal y la cláusula coinciden, hace que éste se considere el *pattern* básico y se le llame *grupo tonal normal*. El grupo tonal es una unidad de información que el hablante comunica y es él quien decide cómo fragmentar su mensaje y qué parte del mismo va a resaltar como más importante dándole prominencia tónica.

Aquello que se elige como foco del mensaje se designa como nuevo, lo que se presenta como no disponible o conocido para el interlocutor. El resto es lo dado, lo conocido o lo que el hablante decide tratar como conocido. Esta decisión

sólo se puede tomar en referencia a un contexto ya que la asignación de prominencia tónica es una manera de relacionar lo que se dice con lo que se dijo anteriormente. Es, por lo tanto, una parte esencial de la organización del discurso.

Mediante un riguroso análisis, estas obras ofrecen una descripción minuciosa en la cual se asignan significados generales y específicos a los tonos. Estos significados están supeditados a la estructura constitutiva de las unidades gramaticales y a las funciones en términos de tipos de oración.

En *A Course in Spoken English: Intonation* se presenta una extensa serie de ejercicios para consolidar el uso de los contrastes explicitados en la primera parte del libro. Estos ejercicios consisten en oraciones de diferentes estructuras gramaticales, en algunos casos acompañadas por una contextualización verbal mínima que da idea de la situación en que las mismas aparecen. El método de trabajo sugerido es el de escuchar y repetir el material grabado, tratando de corregir los posibles errores de pronunciación que se detecten al comparar la versión del alumno con el modelo dado.

### *La Escuela de Birmingham*

El análisis de la entonación de la Escuela de Birmingham está descrito en detalle en *The Communicative Value of Intonation in English*. Brazil, D. (1985). Una publicación anterior, *Discourse Intonation and Language Teaching*. Brazil, D.; Coulthard, M. and Johns, C. (1980), hacen una presentación en una serie de divulgación para profesores. Más recientemente, Barbara Bradford publicó *Intonation in Context*. (1988) simplificando los conceptos fundamentales e ilustrándolos con fines pedagógicos.

Nuestra intención no es ofrecer una descripción minuciosa del trabajo de David Brazil, sino más bien reflexionar sobre la enorme contribución que éste ha significado tanto para el desarrollo de una teoría de la entonación como para el campo de la lingüística aplicada.

Contrariamente a lo que sostiene Halliday, quien considera a la fonología como una opción más para expresar distinciones gramaticales, este enfoque considera que la entonación es un sistema de significado independiente y que actúa en forma simultánea con los otros sistemas de la lengua. Las características principales de este análisis son:

- 1) la descripción está respaldada por una teoría y utiliza los mismos principios y recursos de ésta para clarificar el significado.
- 2) el conjunto de rasgos de entonación es finito.
- 3) el sistema asigna significados abstractos a estos rasgos, es decir se ocupa de la semántica de la entonación.
- 4) el sistema tiene en cuenta la interacción de estos significados

abstractos con otros niveles para lograr *significación local*, es decir se ocupa de la pragmática de la entonación.

El sistema de entonación da significado a través de los sub-sistemas de prominencia (*prominence*), tono (*tone*) y altura tonal (*key and termination*).

En toda la bibliografía sobre el tema los rasgos acento y prominencia se describen como definitorios en la segmentación del discurso en unidades tonales y la distribución de la entonación dentro del mismo. Su función es permitir codificar y decodificar el lenguaje hablado en unidades de información de longitud y complejidad procesables y resaltar las ideas transmitidas por aquellas palabras que no son redundantes o fácilmente recuperables en el discurso.

Brazil define la prominencia de las palabras en virtud de la función de reflejar, dentro del grupo tonal, el peso de información que el hablante les asigna en el discurso. En este enfoque no se considera la categoría gramatical de las palabras en cuestión y, por lo tanto, no hay elecciones *neutrales* de prominencia. Cualquier palabra puede ser prominente si el hablante desea resaltarla. La elección también puede recaer en una sílaba que no es acentuada cuando la palabra está aislada. La decisión es resultado de evaluar en qué medida las palabras contribuyen a la comunicación en un momento y contexto dados: aquellas que se refieren a información no compartida son pronunciadas con prominencia, aquellas que son gramaticalmente o semánticamente predecibles no deben distraer al interlocutor y son, por lo tanto, emitidas sin prominencia.

En cuanto al tono, y a fin de sistematizar la enorme variedad de melodías del lenguaje hablado, en esta descripción se reducen las oposiciones en relación a dos conceptos fundamentales. Por un lado, el significado general de los tonos; por otro, el significado social de los mismos.

En cuanto al primero, Brazil afirma que el hablante elige un cierto tipo de tono para proclamar información que no es compartida, y otro para referirse a información que el hablante estima está presente en el co-texto, el contexto o la historia compartida de los participantes de una conversación.

En lo que se refiere al significado social de los tonos, este modelo diferencia las opciones del hablante que dirige la conversación y es por lo tanto lingüísticamente dominante de las de aquél que responde a las iniciativas de su interlocutor sin asumir el rol dominante que caracteriza al otro participante de la conversación. En algunos contextos este ejercicio del dominio lingüístico está de alguna manera determinado por los roles sociales más o menos dominantes de cada hablante. Así, el profesor tiene más opciones que el alumno dentro de la clase; el médico más que el paciente en el consultorio. En situaciones diferentes- una reunión social, por ejemplo- esta distribución de roles en la conversación no está pre-determinada y se puede observar generalmente una constante competencia entre hablantes a nivel de decisiones lingüísticas.

El rango tonal que cada hablante utiliza depende naturalmente de su

edad y sexo y por lo tanto de las características anatómicas de su aparato fonatorio. Pero a pesar de la gran variedad posible, se puede decir que en general las voces de los hombres son más graves que las de las mujeres y las de los niños son las más agudas. Inciden también factores socioculturales y emocionales. Determinados grupos sociales o nacionales utilizan este rasgo con diferentes valores expresivos.

Toda esta información es muy valiosa pero es paralingüística. En una descripción lingüística interesa el uso contrastivo que hacen todos los hablantes dentro de un sistema donde los factores individuales y sociales- siempre tenidos de subjetividad- no son tenidos en cuenta. Es así que Brazil identifica tres alturas tonales con valor comunicativo -alta (*high*), media (*mid*) y baja (*low*)- cuya función difiere ligeramente si la altura relativa se da al comenzar o finalizar la unidad tonal, pero que básicamente asignan valor contrastivo, aditivo o equivalente a la información.

Es importante destacar que la evaluación de la altura tonal se hace siempre dentro del discurso y por comparación con la altura tonal de la unidad anterior. Se hace hincapié en la variación observable dentro del proceso de comunicación en oposición a enfoques que comparan la altura tonal con un patrón abstracto que se define como norma.

Brazil basó sus investigaciones sobre las características suprasegmentales en el análisis de la lengua en discursos completos. Si la ejemplificación o la ejercitación es a veces dada en forma de fragmentos de discursos u oraciones aisladas es, como el mismo lo aclara, para no extender excesivamente sus exposiciones. En todo momento se enfatiza la idea de que el significado de la entonación es inseparable del contexto implícito o explícito en que se utiliza el lenguaje.

## *Conclusiones*

En las consideraciones preliminares a la presentación de su modelo de análisis de la conversación, en su libro *Spoken Discourse* (1981), Willis Edmonson presenta como básica la distinción entre significado semántico y significado pragmático de las emisiones. El significado semántico es el *sentido lógico* determinado por el contenido de la proposición expresada en la emisión y por la *fuerza ilocucionaria* que deriva del modo de la oración usada en esa emisión. Por otro lado, el significado pragmático se refleja a partir del análisis de unidades que superan los límites de la oración y que atiende al *uso* de las distintas oraciones combinadas que forman una unidad. Es importante marcar la diferencia existente entre abordar el estudio de *oraciones en combinación* y el del *uso de las oraciones*. Siguiendo la línea de pensamiento de Widdowson, los mencionados enfoques ilustran respectivamente el análisis textual y el análisis del discurso. Basándose en esta distinción y considerando al mismo tiempo la diferenciación entre 'oración' como unidad lingüística en oposición a una *unidad supraoracional*, Edmonson

desarrolla el siguiente cuadro, caracterizando estas dos distinciones binarias como +/- supraoracional y +/- uso:

[- supraoracional], [- uso]= la oración  
[+ supraoracional], [- uso]= el texto  
[- supraoracional], [+ uso]= la emisión  
[+ supraoracional], [+ uso]= el discurso

A pesar de su gran simplicidad, este esquema muestra las diferencias entre los campos de estudio abordados por la Gramática, la Lingüística Textual, la Teoría de los Actos de Habla y el Análisis del Discurso respectivamente.

Estas consideraciones sobre las distintas perspectivas posibles de análisis del lenguaje, nos permiten una mayor comprensión de los fundamentos de las clasificaciones y modelos de fonología del inglés existentes y adoptados como base para la descripción y la enseñanza del sistema suprasegmental.

¿Cómo se ubican los tres enfoques de que nos hemos ocupado dentro del esquema presentado por Edmonson?

La descripción de O'Connor y Arnold es producto de una época en que la lingüística y la lingüística aplicada se ocupaban de la *oración bien formada* en el marco de una orientación conductista. Los estudios realizados sobre el lenguaje, así como también los materiales producidos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, están fuertemente influidos por esta concepción teórica. La unidad de análisis es la oración y es también la que se toma en general como base de los ejemplos para la ejercitación. Podemos en este caso afirmar que el enfoque coincide con el de los estudios gramaticales que basan su trabajo en unidades - supraoracional-uso.

Halliday realiza sus investigaciones bajo las influencias de los estudiosos de los actos de habla y adopta una postura sistémica y funcionalista frente al lenguaje. Su análisis tiene en cuenta, por un lado, la decisión del hablante para fragmentar el habla y asignar prominencia tónica de acuerdo al co-texto o discurso previo y por otro, atiende a las funciones del lenguaje en lo que se refiere a elección de tono. Notamos así una consideración de niveles que exceden los límites de la oración y al mismo tiempo una preocupación por las funciones del lenguaje pero sin atender a los usuarios de la lengua. Consideramos a este enfoque como ocupando una posición entre lo que sería en algunos casos + y en otros - supraoracional y - uso.

Brazil trabaja en el marco de los estudios del discurso. Sus conclusiones sobre el sistema suprasegmental están basadas en el análisis del discurso como unidad lingüística y como tal, toma en consideración todas las características del contexto. Las emisiones se codifican de acuerdo al aquí y el ahora y la evaluación que el hablante hace de las coincidencias entre su mundo y el de su interlocutor.

Se lo puede ubicar así dentro del enfoque claramente discursivo que aborda el lenguaje desde el punto de vista + supraoracional, + uso.

Los análisis tanto de O'Connor y Arnold como de Halliday, sin duda reflejan fielmente los usos del lenguaje que se proponen describir. Sin embargo, nuestra experiencia de muchos años como formadoras de profesores nos demuestra que la posibilidad de aprender (y enseñar) la entonación del inglés tiene serias limitaciones cuando no se la puede aislar de la subjetividad del hablante y factores paralingüísticos como timbre de voz, tempo y ampliación del rango con fines expresivos. Todos estos elementos, como dijimos anteriormente, están presentes en el habla pero es necesario separarlos en un estudio exclusivamente lingüístico.

Para quienes estamos convencidos de que no es suficiente enseñar los sistemas léxico-gramaticales para convertir a nuestros alumnos en hablantes fluidos de una lengua extranjera y creemos, por lo tanto, que se debe trabajar sobre la estructura del discurso para facilitar los procesos de codificación y decodificación de la misma, sólo un sistema de entonación que tenga en cuenta al discurso como base de análisis puede ofrecer un modelo de fonología adecuado a estos fines.

### *Bibliografía específica*

Anderson, S. (1985) *Phonology in the Twentieth Century*.

Bradford, B. (1988) *Intonation in Context*.

Brazil, D. (1985) *The Communicative Value of Intonation in English*.

Brazil, D.; Coulthard, M. and Johns, C. (1980) *Discourse Intonation and Language Teaching*.

Edmonson, W. (1989) *Spoken Discourse*

Halliday, M.A.K. (1970) *A Course in Spoken English: Intonation*.

————— (1967) *Intonation and Grammar in British English*.

O'Connor J. D. and Arnold G. F. (1973) *Intonation of Colloquial English*.

### *Abstract*

Este artículo presenta los tres enfoques teóricos de la fonología suprasegmental del inglés más conocidos en nuestro medio. La Escuela de Londres, que explica las diferentes curvas de entonación como indicadores de actitudes del hablante; el modelo de Halliday que considera a la entonación como un recurso adicional para marcar distinciones gramaticales y el enfoque de Birmingham que atiende a la entonación del discurso y la presenta como un sistema independiente que el hablante utiliza, según el momento y el contexto en que produce las emisiones, con el fin de transmitir determinados significados. Es éste último el marco teórico que se considera más adecuado para el análisis de la lengua en uso y, por lo tanto, para la enseñanza comunicativa de la misma.



# II



# La ciencia de hoy en la escuela: ¿una utopía?

## Investigación "Cuando los alumnos hacen ciencias" Programa "Mundo Nuevo" (\*)

Uno de los presupuestos de mayor divulgación en los ámbitos educativos es que aquello que el individuo aprende esencialmente en la escuela le resultará de utilidad en su medio ambiente personal y sociocultural, pero también es una realidad que el mundo en que vivimos cambia continuamente.

Si consideramos desde un punto de vista puramente cuantitativo que una persona que viva 70 años y asista a establecimientos educativos entre los 4 y 22 años, sólo el 2,58% de su vida se encuentra en situación de enseñanza formal y lo que reciba en este corto tiempo deberá servirle para resolver sus problemas cotidianos, ayudarlo a encontrar las respuestas a los interrogantes y conflictos que le plantea la sociedad en la que vive por el resto de su vida; entonces cabe preguntarse:

¿Es posible acercar el conocimiento en su despliegue científico tecnológico actual y utilizarlo en el ámbito educativo?

¿Cómo pueden las ciencias ser útiles al niño y al adolescente hoy y en un futuro?

¿De qué manera las instituciones educativas -en la persona de sus docentes- ayudan al alumno a desarrollar conocimientos, actitudes e intereses para ese futuro?

### *Un diagnóstico revelador*

Con la intención de dar respuestas a estos interrogantes se inició la Investigación "Cuando los alumnos hacen ciencias" -año 1987- con la puesta en marcha de una etapa diagnóstica acerca del

---

(\*) Programa "Mundo Nuevo" dependiente de la Secretaría Académica del Rectorado de la UNLP. Directora: Lic. Graciela Merino; Equipo Responsable: Prof. E. Wrotniak, Lic. M. Roncoroni, Prof. S. Ramírez, Prof. A. Roletto, Prof. J. Rodríguez, Prof. S. González, Prof. R. Níñez, Lic. R. Glamello, Prof. A. Homer.

conocimiento, pensamiento y actitudes en ciencias por parte de los alumnos, conjuntamente con modalidades de trabajo didáctico de los docentes. (Ver Anexo 1)

Del análisis de los instrumentos utilizados se pueden obtener las siguientes conclusiones:

\* Existe una tendencia de los alumnos a basar sus razonamientos para la resolución de problemas científicos en la observación y no en aspectos conceptuales. Por ejemplo: registrando el comportamiento de un pez, en agua fría y caliente, alumnos de 1er. año de nivel medio, pueden realizar el experimento, registrar datos; pero no pueden establecer la relación entre temperatura, número de movimientos operculares y el comportamiento.

\* Los esquemas explicativos de los alumnos se centran en la descripción de experimentaciones diseñadas tradicionalmente en un enfoque inductivista. La experiencia adquiere valor como "copia del modelo" dado por el docente. Por el contrario, la búsqueda de implicaciones causales está ausente en el tratamiento de los temas de ciencias y la copia del modelo experimental junto con la limitación a lo meramente descriptivo, refuerza el conocimiento vulgar, intuitivo, sin producir avances hacia lo científico.

Aún cuando los alumnos de 5to. año demuestran competencia para razonamientos hipotético-deductivos (disociar variables, establecer combinaciones) dichas estrategias no son utilizadas habitualmente cuando se encuentran con tareas de contenido científico.

\* El utilizar una metodología hipotético-deductiva donde los alumnos comienzan a trabajar guiados por sus hipótesis espontáneas, sus caminos de resolución, cuestionamientos, dudas, contraejemplos, permite elevar el porcentaje de respuestas correctas.

En las situaciones diseñadas por los docentes con guías y cuestionarios, elaborados desde el saber docente, resulta difícil que los alumnos realicen un tratamiento lógico de los datos. Sólo pocos alumnos pueden, en este contexto institucional, observar procesos de relación de variables, control, formulación y revisión de hipótesis, inferir, predecir y comunicar.

\* Se observa cómo a través de la escolaridad perduran errores conceptuales que sirven de basamento equívoco como determinando posteriores distorsiones con fuerte arraigo.

\* El alumno, en el tránsito por los diferentes niveles de escolaridad, marca una involución en la creatividad, el deseo de indagar, la curiosidad científica y la necesidad de transformar sus estrategias para el abordaje cognitivo, sin poder desarrollar procesos de autocorrección conceptual y metodológica.

Los resultados obtenidos generaron nuevos interrogantes y motivaron nuevas investigaciones. La relación comunidad-ciencia, los saberes de los docentes y los intereses de los alumnos fueron los aspectos seleccionados para el trabajo, todos ellos hilos de la compleja trama que determina la situación descripta.

### *Actitudes de la comunidad en relación con la ciencia*

Una de las exploraciones que se efectuaron fue la aplicación de una encuesta a un sector de la comunidad, con el objeto de detectar las actitudes de los mismos en relación con la ciencia, los científicos y la ciencia escolar; como así también visualizar la imagen que de ellos tienen los niños, jóvenes y adultos.

*¿Qué es la ciencia?, ¿cuál es la imagen del científico? y ¿qué significa "hacer ciencias en la escuela"?*, fueron los interrogantes planteados.

El análisis crítico de las respuestas permite observar:

a) Un enorme grado de desvinculación entre la actividad científica y la vida cotidiana (este dato es una constante en todos los encuestados más allá de las diferencias de edad o nivel de formación).

La ciencia resume el mundo del saber, pero desconectada de la realidad diaria y del contexto del hombre común. La sociedad pareciera no estar "involucrada" con la actividad científica en su proyección social aunque utiliza diariamente los productos de dicha actividad. Como rasgo saliente, en general se la vincula con lo "experimental".

b) La imagen de los científicos que surge de la encuesta

responde a estereotipos muy marcados, de aspecto caricaturesco, vinculados más con lo que proviene de los medios de comunicación que con el real trabajo del científico. Se lo liga estrechamente con el "hacer experimentos en el laboratorio" y se habla del *científico u hombre de ciencias* (ninguno de los encuestados proyectó o expresó una imagen femenina en el quehacer científico).

c) En cuanto a la ciencia escolar, surge una acentuada desvinculación de ésta con la actividad científico-tecnológica contemporánea.

La tarea de aprender ciencias en la escuela es para la mayoría de los encuestados: rutinaria, aburrida, poco útil y muy difícil.

Evidentemente las clases de ciencias no consiguen transmitir el carácter de empresa vital, humana, fascinante, abierta, tolerante, útil y creativa que tiene la actividad científica.

Se observa un gran desconocimiento de informaciones calificadas sobre temas científicos y un escaso desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes propias de la metodología científica, a sólo siete años del siglo XXI.

En síntesis, pareciera ser que está muy incorporada la creencia de que *el que investiga o hace ciencias no enseña; el maestro o profesor es el que enseña copiando o imitando lo que hace en el laboratorio el hombre de ciencias -tarea que repetirán los alumnos para apropiarse de los contenidos científicos-*.

### *Lo que conocen y hacen los docentes en sus clases de ciencias*

Otra de las exploraciones realizadas consistió en una encuesta que intentó conocer las epistemologías, teorías y modelos de enseñanza y de aprendizaje que subyacen en la tarea docente de los profesores de ciencias, ya que las mismas condicionan de manera significativa lo que sucede en el aula.

Para esto se diseñaron tres tipos de encuestas destinadas a jefes de departamento de las disciplinas científicas, profesores de dichas asignaturas, y alumnos. (Ver Anexo 2)

Se consideró necesario abordar el tema desde diferentes perspectivas para tener una imagen global de la situación, así se

solicitó la opinión de los jefes de departamento -caracterizando la labor de los docentes desde su rol de orientadores y supervisores del dictado de las disciplinas científicas-, de los alumnos -caracterizando a sus profesores desde sus experiencias personales como destinatarios de la acción educativa- y de los propios docentes -caracterizándose a sí mismos con el rigor que impone en cada uno el imaginario de "docente ideal".

Sintetizando los resultados de este trabajo, sólo a nivel de un 50% los jefes de departamento y profesores coinciden en que es:

#### Esencial

- Conocer contenidos.
- Planificar la enseñanza.
- Crear un clima de interacción grupal.
- Tener estabilidad emocional.

#### Importante

- Enseñar de manera interdisciplinaria.
- Relacionar la ciencia con la vida cotidiana.
- Enseñar historia y filosofía de las ciencias.
- Preparar y organizar el trabajo de laboratorio.
- Enseñar de manera individualizada.
- Relacionarse cordialmente con sus pares y alumnos.
- Cooperar con otros profesores.

Sin embargo, llaman la atención los resultados obtenidos al comparar lo que piensan que es esencial o importante y lo que en realidad hacen los profesores en sus clases.

Algunos de los datos comparativos más importantes ponen en evidencia una contradicción pues pareciera que los alumnos no perciben en la actuación docente aquellos rasgos que los mismos docentes marcan como esenciales e importantes, ya que:

\* El 80% de los alumnos encuestados afirma que son pocos los docentes que:

- Conocen la materia.
- La relacionan con otras asignaturas.
- Enseñan las implicancias sociales de las ciencias.
- Tienen en cuenta temas de interés del alumno.

- Permiten plantear problemas y hacer experimentos.
- Explican cómo han variado las ideas científicas a lo largo de la historia.

\* Con respecto a las técnicas de enseñanza, el 90% de los alumnos afirma que son *pocos* los docentes que:

- Presentan en forma organizada sus ideas.
- Respetan el ritmo de cada alumno.
- Discuten las dificultades.
- Usan los resultados de las evaluaciones.

\* En cuanto a las características personales, los alumnos afirman que los docentes *no se caracterizan* por ser:

- Autocríticos.
- Cordiales.
- Por poseer sentido del humor.

Si se comparan los resultados obtenidos entre lo que opinan los jefes de departamento, docentes y alumnos, se podrá observar que la evaluación que realizan los jefes de departamento acerca de la tarea docente es muy crítica, se aproxima, y muchas veces coincide con la opinión de los alumnos. (Ver Anexo 3)

Sin embargo, a través de la encuesta, se pudo establecer que los docentes prioritan:

- Programar las actividades de los alumnos, en función de los objetivos específicos y los contenidos seleccionados.
- Incrementar las actividades de laboratorio como complemento del trabajo áulico (explicación del docente, búsqueda bibliográfica, guías de estudio).

En el mismo sentido, aunque con menores puntajes, consideran el:

- Evaluar el nivel alcanzado por los alumnos y organizar experiencias de aprendizaje en función de dicho diagnóstico.
- Comprender el propio proceso de aprendizaje a partir del conocimiento de los errores conceptuales de los alumnos.

También es relevante considerar las finalidades que los docentes ven en la evaluación:

- Cumplir con los objetivos: 40%.
- Evaluar conocimientos adquiridos: 22%.
- Evaluar metodologías: 14%.



- Evaluación diagnóstica: 3%.
- Modificar técnicas en evaluación: 3%.
- Conocer a los alumnos: 18%.

Con respecto al bajo rendimiento de los alumnos, los docentes lo atribuyen principalmente a:

- Poca dedicación al estudio: 69%.
- Poco interés hacia las disciplinas científicas: 28%.
- Temas desarticulados de la realidad cotidiana: 3%.

En síntesis, los resultados obtenidos nos marcan que:

- Los docentes encuentran serias dificultades para llevar a cabo sus clases, como se supone que lo desean.

- Atribuyen el fracaso escolar fundamentalmente a la poca dedicación y el poco interés de los alumnos; sin embargo, sólo muy pocos toman evaluación diagnóstica aunque asignan mucha importancia a evaluar el cumplimiento de los objetivos preestablecidos y los conocimientos adquiridos -desestimando los errores conceptuales de los alumnos-.

- Los alumnos, por su parte, parecen no encontrar en los docentes las respuestas que ellos necesitan.

### *Los intereses de los alumnos en ciencias*

Una tercera exploración fue realizada a través de encuestas de interés para recoger la opinión de los alumnos acerca de cómo aprenden ciencias y a través de qué medios reciben aportes en cuanto a conocimientos científicos se refiere.

Un análisis de los resultados obtenidos indican que:

- En el *nivel primario* los alumnos prefieren jugar, comprobar, experimentar, trabajar en equipo, al aire libre o en el laboratorio haciendo sus propias experiencias, conversar con el maestro y compañeros sobre los descubrimientos e ideas de la naturaleza. Es decir que los alumnos prefieren trabajar con lo que constituye, en líneas generales, la metodología de la investigación.

Sus intereses se centran en la acción, en la ejecución de actividades con orientación del docente, ya que un alto porcentaje opina que lo que menos les gusta es que la maestra les dicte o bien les dé cuestionarios a resolver.

- En el *nivel medio* los alumnos optan por discutir, conversar, reflexionar con sus compañeros y con el profesor sobre descubrimientos y concepciones que ellos poseen sobre la naturaleza; solicitan que se tenga en cuenta sus ideas, prefieren trabajar en equipo y en el hábitat natural.

## *Algunas conclusiones*

De acuerdo con los resultados obtenidos en estos tres trabajos, se puede concluir que:

- Existe un alto grado de desvinculación entre la actividad científica y la vida cotidiana.

- No hay conciencia en qué medida la actividad científico tecnológica participa y afecta nuestra realidad diaria.

- La imagen del científico en la sociedad responde a estereotipos muy marcados.

- Para los alumnos la ciencia escolar es rutinaria, aburrida, poco útil y muy difícil.

- Los intereses de los alumnos están centrados en la acción, en el diálogo, en la confrontación de ideas, en el trabajo en equipo, en la experimentación, en la reflexión conjunta, en la búsqueda de nuevos interrogantes.

- Las clases de ciencias no consiguen transmitir el carácter de empresa vital, humana, fascinante, indagadora, abierta, tolerante, útil y creativa que tiene la actividad científica.

- Existe en los docentes una brecha muy amplia entre lo que consideran importante hacer y lo que realmente hacen, lo cual genera una valoración muy crítica por parte de los alumnos.

Sin embargo cuando se les pregunta a los alumnos: "*¿dónde aprenden ciencias?*", las respuestas indican: *en la escuela, a través del profesor y los libros de texto, en los relatos de otros, a través de los medios de comunicación (televisión, revistas de divulgación científica, etc.).*

Estas afirmaciones de los propios alumnos le están dando a la escuela ~~en primera instancia~~ la responsabilidad de enseñar ciencias, generar interrogantes y ayudar en el avance del conocimiento científico.

No obstante, pareciera que los temas que el alumno lleva a clase como inquietudes planteadas por el medio en el que vive, no siempre son abordados desde la escuela.

Diferencias generacionales entre docentes y alumnos se le suman a reglas impuestas por el sistema institucional que obliga al docente a cumplir con planificaciones y objetivos precisos; docentes "poseedores del saber", educados en un sistema tradicional, llegan al aula cargados con una cultura y experiencia de vida que es muy diferente a la que viven hoy los jóvenes en su cotidianidad, con distintos códigos e intereses.

Evidentemente la situación en el mundo actual cambia con mucha más rapidez que las instituciones, ya que la escuela sigue creando en el alumno disposiciones mentales en contradicción con las situaciones creadas por su contacto con la vida.

Así, el alumno hoy vive dos realidades: una relacionada con su contexto social, que le genera constantemente dudas e interrogantes y otra su realidad escolar, que no le ofrece respuestas ni soluciones a los problemas con los que debe enfrentarse diariamente.

### *Un cambio necesario*

Las conclusiones a las que se ha arribado indican claramente la necesidad de producir cambios importantes, tanto en el sistema formal y no formal de la educación científica como en la misma comunidad científica y sus modos de relación con la sociedad.

Estos cambios no pueden ser aislados sino que deben estar basados en lo *metodológico* involucrando -entre otros- aspectos actitudinales y comunicacionales.

La educación científica no tiene por finalidad formar científicos, sino formar personas pertenecientes a una sociedad cada vez más impregnada de ciencia y tecnología. De esta manera la comprensión de las interacciones entre ciencia, técnica y sociedad es uno de los elementos esenciales si se pretende que los alumnos, en un futuro, puedan adoptar una actitud crítica frente al desarrollo científico tecnológico y las consecuencias que se derivan de él.

El problema que representa una actitud hacia las ciencias marcada por el desinterés y el rechazo por parte de los alumnos, obliga a un análisis crítico de la enseñanza de las disciplinas científicas.

Es necesario plantearse qué hacer para generar actitudes positivas, e incluso para producir un cambio actitudinal, cuando ya existen actitudes negativas y cuando este problema involucra a todos los aspectos de ese aprendizaje -desde la forma en que se introducen los conceptos o se orientan las actividades hasta cómo se genera el clima de trabajo en el aula-

La relación entre la ciencia, la técnica, la historia, entre la vida cotidiana y los descubrimientos de la ciencia, las características interdisciplinarias de los proyectos educativos, la diferencia y desigualdad entre los contextos educacionales y situaciones áulicas conducen a reflexionar sobre los esquemas básicos, las teorías imperantes, las creencias subyacentes en la acción; todos aspectos que determinan y orientan las percepciones, juicios y decisiones de los docentes en relación con la tarea que desarrollan.

Si entendemos los procesos de enseñanza y de aprendizaje como procesos de conocimientos compartidos, entonces el pensamiento del profesor y el análisis crítico y reflexivo de su práctica áulica; la autopercepción de su rol a través de la evaluación de la actividad de sus colegas, como así también la imagen que transmiten a sus alumnos, puede constituir un punto de partida interesante para desarrollar planes de formación y actualización docente. Estos podrían estructurarse

sobre la base de la acción educativa, respetando la diversidad de ideas y modalidades por sobre la intención de uniformar manipuladoramente el pensamiento de los docentes, sus procedimientos y estrategias.

Por otra parte se hace cada vez más imperiosa la necesidad de un cuerpo de conocimientos que pueda integrar de manera coherente los resultados de la investigación y de la práctica docente de manera que permita el surgimiento de un nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje de las ciencias que deje definitivamente a un lado el tan conocido y practicado modelo de transmisión y acumulación de conocimientos elaborados.

Nuevos interrogantes planteados desde el aula y desde la ciencia nos siguen interpelando para que la utopía se convierta en realidad.

### ***Anexo 1: Etapa diagnóstica***

**Propósitos:**

- Evaluar los procesos científicos incorporados por los alumnos en los distintos niveles del Sistema Educativo a través de la resolución de actividades curriculares.

- Evaluar la evolución de los procesos de pensamiento de los alumnos desde la preescolaridad hasta el nivel universitario, y su relación con la aplicación de los procesos científicos.

**Instrumentos:**

Encuestas, registros de observación, actividades experimentales de gradual complejización e interrogatorios libres que acompañaron los razonamientos de los alumnos.

**Muestra:**

Alumnos de Nivel Inicial, Nivel Primario y Nivel Medio de la U.N.L.P., de la jurisdicción provincial (Prof. de Buenos Aires) y nacional; alumnos de Nivel Universitario de la Facultad de Ingeniería y Escuela Superior de Periodismo de la U.N.L.P. Eligiéndose en todos los casos muestreo de tipo aleatorio.

En el Nivel Inicial la muestra tomada comprendió el 20% de la población total (Población= 150 a.; muestra= 30 a.).

En el Nivel Primario la muestra tomada comprendió el 20% de la población total (Población= 540 a.; muestra= 108 a.).

En el Nivel Medio la muestra tomada comprendió el 26% de la población total (Población= 1.929 a.; muestra= 505 a.).

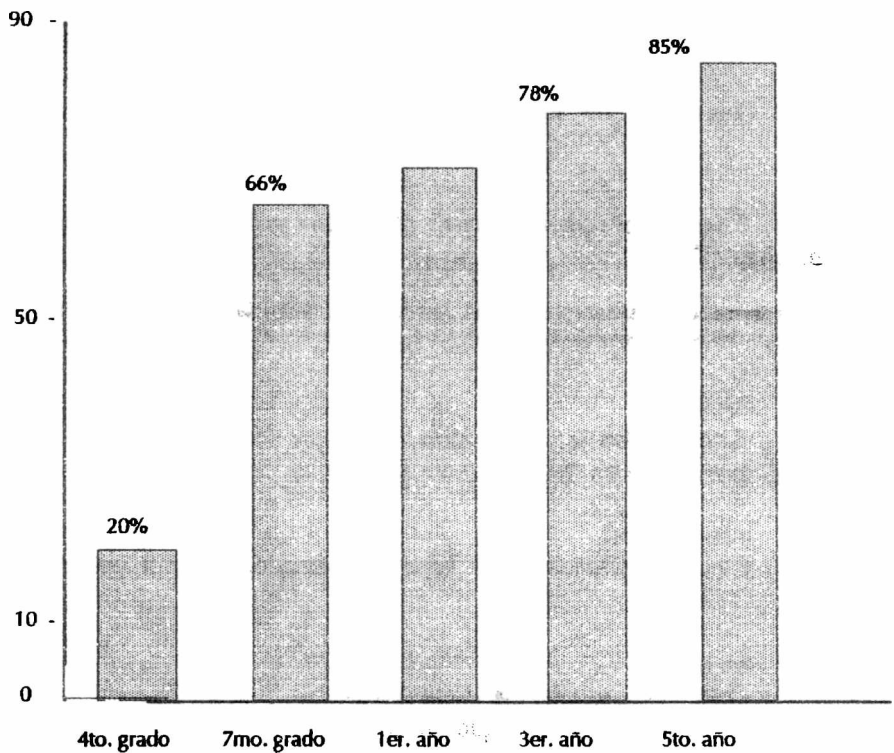
En el Nivel Universitario la muestra tomada comprendió a los alumnos de 1er. año de la Facultad de Ingeniería y Escuela Superior de Periodismo, representando la muestra un 30% de la población total (Población= 267 a.; muestra= 80 a.).

**Limitaciones:**

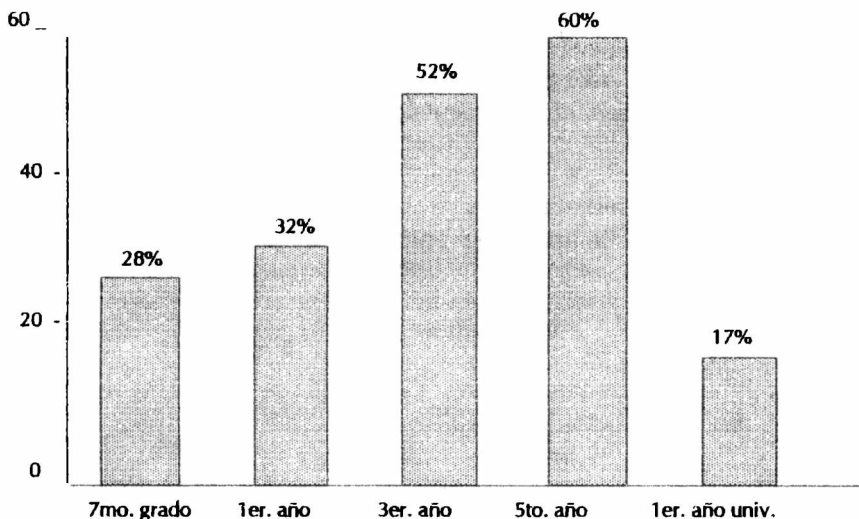
Razones metodológicas exigieron el recorte de la exploración psicológica a determinados períodos. Por lo tanto debieron seleccionarse momentos evolutivos donde se preveen cambios significativos en el tránsito hacia el pensamiento formal.

**Gráficos relevantes:**

Observación: Muestra el porcentaje de alumnos que recoge datos a través de los sentidos, examina con atención e intención en términos cuali y cuantitativos.



Relación de variables: muestra cuál es el porcentaje de alumnos que interpretan lo observado, identifican las variables y establecen cómo ellas se relacionan.



## ***Anexo 2: Encuesta sobre lo que piensan y hacen los docentes en ciencias (\*)***

(\*) Adaptación de encuestas del trabajo de NIEDA, Juana y otros. (1988) Identificación del comportamiento y características deseables del profesor de ciencias experimentales de bachillerato. Madrid. C.I.D.E.

### **Propósito:**

-Conocer las epistemologías, teorías y modelos de enseñanza y aprendizaje que subyacen en la tarea docente de los profesores de ciencias.

### **Instrumentos:**

Encuestas destinadas a Jefes de Departamento, a docentes y a alumnos.

### **Muestra:**

Ocho (8) escuelas de Nivel Medio de la Jurisdicción nacional y provincial de la ciudad de La Plata, que representan el 32% de los establecimientos del nivel.

Se encuestaron: 25 Jefes de Departamento -áreas científicas- cifra que corresponde al 100% de la muestra y contestaron todos;

131 profesores de las disciplinas científicas, cifra que corresponde al 100% de la muestra y contestó el 55%;

160 alumnos de 4to. año -20% de la población de dicho año en las escuelas seleccionadas- (se tomó la encuesta a alumnos de este año del Nivel Medio pues se consideró que ya habían "vivido" el suficiente tiempo en las aulas como para evaluar con cierta perspectiva la manera en que habían aprendido ciencias y sugerir propuestas alternativas para propiciar un cambio si era necesario).

Contenido de las encuestas:

A. *Items referidos a las competencias relacionadas con la materia.*

En este ítem se hace referencia a si los profesores de Ciencias conocen el contenido, a la relación de las Ciencias con implicaciones sociales y temas cotidianos y si se enseña de manera interdisciplinaria.

B. *Items referidos a las competencias docentes relacionadas con las técnicas de enseñanza.*

Hace referencia a la organización y planificación de las clases de acuerdo con el nivel de los alumnos y a diversos aspectos de la evaluación.

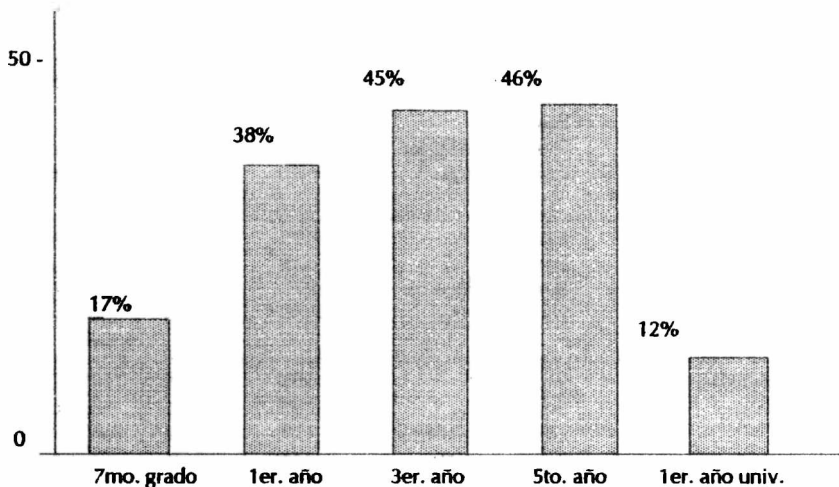
C. *Items referidos a las características personales del profesor.*

Ítem en relación con el buen humor del profesor, si son autocríticos, y si crean un clima humano de trabajo.

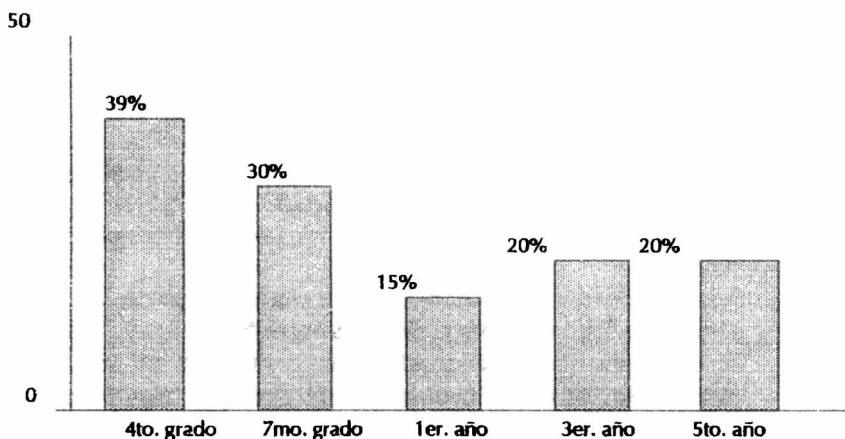
D. *Items en relación con las características profesionales del docente.*

Este ítem hace referencia a la variación de actividades propuestas por los docentes a lo largo de los años.

Formulación de hipótesis: muestra el porcentaje de los alumnos que alcanzan conjeturas inteligentes que implican la elaboración previa de ideas explicativas aproximadas acerca de problemas que surgen de hechos, fenómenos, procesos, sucesos y otros.



Comunicación: muestra el porcentaje de alumnos que alcanza este proceso de conceptualización de un objeto de conocimiento, utilizando un vocabulario adecuado, claridad, precisión y objetividad.



### Anexo 3 Cuadro comparativo

Items		Jefes de dep'tos	Docentes	Alumnos
I. Conocer la materia	Importante	57%	50%	El 80% considera que raramente y algunas veces los profesores conocen la materia
	Esencial	37%	39%	
	Bastantes docentes	21%	28%	
	Pocos docentes	56%	45%	
II. Técnicas de enseñanza	Importante	50%	47%	El 90% opina que algunos profesores o pocos cumplen con los aspectos que contempla el ítem.
	Esencial	41%	42%	
	Bastantes docentes	29%	31%	
	Pocos docentes	60%	39%	
III. Características personales	Importante	40%	51%	Consideran que algunos o pocos docentes cumplen con los requisitos que enuncia el ítem.
	Esencial	60%	37%	
	Bastantes docentes	27%	26%	
	Pocos docentes	68%	42%	
IV. Características profesionales	Importante	68%	51%	El 80% opina que los profesores no varían las actividades propuestas de año en año.
	Esencial	28%	40%	
	Bastantes docentes	12%	24%	
	Pocos docentes	68%	32%	



## **Resumen:**

La ciencia de hoy en la escuela: ¿una utopía?. Programa "Mundo Nuevo", Secretaría Académica, Rectorado U.N.L.P.

¿De qué manera las instituciones educativas ayudan al alumno a desarrollar contenidos, actitudes, conocimientos e intereses para el futuro?

¿Es posible acercar el conocimiento en su despliegue científico tecnológico actual y utilizarlo en el ámbito educativo?

Estos interrogantes, entre otros, motivaron la investigación "Cuando los Alumnos hacen Ciencias" iniciada en 1987 en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata.

Así se inició una etapa diagnóstica acerca del conocimiento, pensamiento y actitudes en ciencias por parte de alumnos, docentes y comunidad en general.

Los resultados obtenidos muestran una realidad muy significativa e indican la necesidad de revisar e innovar en planteos teóricos, metodológicos y curriculares en la Enseñanza de las Ciencias, extendiendo dichos planteos a la comunidad científica.

## **Bibliografía**

Nieda, Juana y otros. *Identificación del comportamiento y características deseables del profesor de ciencias experimentales*. Madrid. Ediciones C.I.D.E., 1988.

GIL, Daniel y otros. *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*. Barcelona. Editorial Horsori, 1991.



# Cómo escuchamos lo que escuchamos y cómo vemos lo que vemos

ANAÍJA MELAMED, LETICIA MUÑOZ COBEÑAS, MARÍA ELENA LARREGLE

Bachillerato de Bellas Artes Prof. Francisco P. De Santo.  
U.N.L.P.

El presente trabajo tiene como objeto describir la experiencia que se está realizando en el Bachillerato de Bellas Artes en dos asignaturas, Análisis de los Discursos Visuales y Análisis de los Discursos Musicales, que se dictan en primero, segundo y tercer año, y son comunes tanto a los alumnos que optaron por la orientación en Plástica como para los que lo hicieron por la orientación en Música.

Ambas asignaturas se han diseñado de manera tal que sus contenidos se interrelacionan, y están apoyadas en un marco teórico general dado por docentes especializados en Semiótica y Ciencias Sociales.

La primera parte del artículo se refiere a este aspecto general que engloba a ambas materias; la segunda parte explicita la orientación específica de Análisis de los Discursos Visuales, y la tercera hace lo propio con Análisis de los Discursos Musicales.

## *Fundamentos teóricos*

Los contenidos de Análisis de los Discursos Visuales y Análisis de los Discursos Musicales, apuntan fundamentalmente a construir herramientas conceptuales para la explicación y la construcción de las obras.

La tarea de organizar los contenidos de las materias supone dos instancias: determinar qué categorías conceptuales son relevantes para el análisis de las obras, por un lado, y , por otro, articular los contenidos en función de lo anterior.

El enfoque acordado toma como objeto de estudio no aquello que es denominado más o menos ambiguamente "obra de arte", sino lo que se podría llamar la *función artística*, que es esencialmente una *función de comunicación*. En este sentido la obra se estructura como un discurso, y puede ser analizada en el marco de un proceso de comunicación, esto es, se estudian las condiciones según las cuales se constituye como mensaje. Si bien nos encontramos frente a hechos comunicativos que no son lingüísticos, no obstante son comprensibles en tanto se construyen sobre la base de estructuras lingüísticas de comunicación. El peculiar circuito comunicacional, en el cual el artista opera a la vez como receptor y emisor, transformando y valorizando lo dado para él, ofrece varios niveles de análisis.

Desde un punto de vista diacrónico las asignaturas se organizan en

torno a dos perspectivas complementarias: la primera comprende el estudio del proceso de comunicación y de los discursos a partir de su configuración intrínseca, tomando como objeto de análisis lo puesto en ellos de manera explícita. La segunda estudia los discursos contextualizados, es decir, tomando como objeto del análisis lo que el discurso supone, lo no dicho en él.

Tomada la obra como un tipo de mensaje dentro de un proceso de comunicación, se estudia en primera instancia lo dicho por ella de manera explícita e inmediata desde la perspectiva semiótica. En el enfoque semiótico se desarrolla fundamentalmente el análisis de la obra desde los puntos de vista sintáctico, semántico y pragmático, que constituyen las tres dimensiones de esta disciplina. Para abordar la obra de esta manera es necesario realizar previamente un esquema del proceso de comunicación distinguiendo sus principales componentes: emisor, receptor, mensaje, canal, código, ruido, etc. También resulta fundamental determinar qué es signo, distinguir clases de signos, clarificar qué es un lenguaje, qué clases de lenguajes existen, así como los niveles de lenguaje posibles.

Desde la perspectiva sintáctica nos preguntamos, en términos generales, cómo está construida la obra, qué tipos de signos la componen, y cómo se relacionan entre sí.

Cuando analizamos los discursos desde su dimensión semántica, relacionamos los signos con sus significados, distinguiendo aquí lo que los signos designan y denotan. Desde este punto de vista, tratamos el tema de los lenguajes abstractos, el de la polisemia de los discursos, entre otros.

La dimensión pragmática aborda la relación del signo y el usuario, y a partir de allí las funciones del discurso. Esto nos permite establecer una continuidad con el segundo eje de la asignatura.

La tarea presenta no pocas dificultades teóricas y prácticas: el primer tipo de cuestiones se refiere al grado de aplicación de los esquemas de la semiótica a los lenguajes específicos visuales y musicales, el tipo de articulación posible entre ambos, etc. El segundo tipo de cuestionamientos, de índole didáctica, se refiere a cómo soslayar las dificultades anteriores en función de la mejor comprensión de los temas centrales: por ejemplo, la relación significante-significado variará de acuerdo a la obra analizada, y de acuerdo también al intérprete o receptor. Esta variación debe ser descubierta en cada caso por los alumnos, analizando su propia producción u otras.

La segunda fase del desarrollo de las asignaturas toma como eje no ya lo dicho explícitamente por la obra sino lo supuesto. ¿Cuánto hay de azaroso en el proceso de creación? ¿En cuánto el azar está limitado por reglas que la obra supone? Toda comunicación funciona dentro de un marco de reglas de exclusiones, implícitas en el mensaje, y que lo completan. Lo no dicho por la obra, el marco cultural al que pertenece, es tan relevante para su comprensión como lo explícito. Los códigos dentro de los cuales una obra se construye están determinados

culturalmente y son variables y móviles. El contexto cultural, entendido como la trama de circunstancias socioculturales que rodean a la obra, determina lo que Roman Gubern llama, refiriéndose a lo visual, un acervo de "posibles icónicos" que a su vez implican sus "imposibles icónicos". El concepto de contexto cultural tiene un grado de vaguedad que obliga a precisarlo según coordenadas de grados variables de especificidad: es posible tomar contexto en su sentido más general como contexto de lugar o de época, o más particularizado como contexto genérico (propio de cada género artístico), contexto estilístico (propio de cada estilo), o referido a la producción de un autor, etc.<sup>1</sup>

El contexto cultural nos permite analizar con mayor profundidad los procedimientos de inclusión, exclusión y transgresión en la construcción e interpretación de las obras.

Como se ve, en esta segunda fase se produce un deslizamiento hacia otras disciplinas tales como la Sociología y la Antropología.

### *Análisis de los discursos visuales*

Análisis de los Discursos tiene el valor de introducir nuevos proyectos en una materia de nivel medio que debía formularse cambios. Estos proyectos intentan resolver el desfase con el mundo adolescente, y también la insatisfacción de algunos docentes que sienten que la Mesopotamia con Asirios y Caldeos está muy lejos en tiempo y espacio de esta realidad.

El cambio comienza, entonces, con la reformulación de intereses emergentes. Teniendo en cuenta a los "hijos de la imagen" con que se trabaja hoy, mareados de video clips, afiches, video/cine y flippers, ¿qué hacen los asirios y caldeos? Sin olvidarse de ellos, poco se relacionan con lo inmediato. No se obvia la pertinencia de la escuela como transmisora de contenidos y valores, pero se debe buscar un acercamiento entre lo interno (institucional) y lo externo (vida cotidiana).

Partimos de las imágenes, de las que tanto se reniega, desde la premisa que "la percepción sensorial es también un hecho cultural y social, pero varía menos radicalmente de una cultura a la otra, comparada con la variación lingüística".<sup>2</sup>

Las imágenes rodean para señalar baños, en los colectivos, afiches, pintadas políticas, grafitis. Se debería instrumentar una materia que ayudara a decodificar estos mensajes. Esencialmente la escuela debería comenzar desde los primeros años en la enseñanza media a producir lecturas ideológicas de estos relatos. Consideramos entonces otra premisa: lo visual no es inofensivo.

La semiótica aparece como la herramienta de apoyo para abordar una imagen, mientras que lo contextual, lo histórico, vienen de la mano con la

antropología o la sociología, para acercar conceptos tales como cultura, etnocentrismo del mirar y escuchar, socialización, prejuicio, actores sociales, etc.

El eje del análisis es la comunicación y la inserción de la imagen visual (o lo musical) en este circuito.

Desde esta perspectiva nos enfrentamos entre otras, a la problemática de cómo entender el pasado histórico. ¿No se comprende siempre desde lo atravesado que se está por la historia personal y el presente? ¿Qué significa hoy el Paleolítico Superior? Se observa que la Pared en ese momento "histórico" era y es un significante tan poderoso como lo es hoy. La Pared, espacio de comunicación, espacio de identidad. La coordenada de análisis gira entonces en torno al muro y su manera de "decir".

El concepto de cultura y etnocentrismo conduce al abordaje de diferentes códigos de representación. Cada cultura engendra su iconografía, "hace visible lo natural a través de visibles significantes culturalmente válidos".<sup>3</sup>

Así se desabsolutizan concepciones tales como el de Belleza, construcción del espacio. La experiencia sensible no es vista como fenómeno "natural" sino como construcción histórica.

Para implementar este proyecto hace falta repensar categorías de análisis que habían quedado fosilizadas: conceptos como qué es el arte, el de belleza, canon de representación, perspectiva, realismo, semejanza, tendrán que ser revisados y relativizados. Esto constituye en sí mismo toda una actitud de descentramiento y tolerancia.

El siguiente es un ejemplo de aplicación en el aula de lo dicho anteriormente. El film *"Los dioses deben estar locos"*, de James Uys, permitió introducir algunos aspectos de análisis (planos, travellings, montaje, etc.) y ejemplificar en el caso del bosquimano, su idea de belleza, su noción de moral, de amor, de solidaridad, frente a una realidad que aparecía tan universal como una botella de Coca-Cola. La *botella* fue convertida por los bosquimanos en brazo de mortero, molde para hacer sellos, instrumento para emitir sonidos: varios significados para un significante. Pero prevaleció uno entre todos. Solo había una *botella* y ésta pasó a significar CONFLICTO. Para el bosquimano el fin del mundo tenía referente externo: un precipicio. Se pudo, entonces, concretar a través de este film cómo algo tan "objetivo" como una botella de Coca-Cola podía ser "vuelto a significar" desde lo individual a lo grupal. Muchos otros fueron los modelos de análisis, pero siempre intentando una relación con "nosotros hoy".

La metodología utilizada para trabajar es la dinámica de grupos. Se presentan dificultades en torno a la falta de entrenamiento para construir conocimiento con "otros", y la necesidad de responder a una escolarización de carpeta, notas y pizarrón. De todos modos se intenta construir un espacio placentero de aprendizaje.

La Historia del Arte se humaniza, se la repiensa "no desde el

esclerótico lugar de su nacimiento como la nueva teodicea del orden burgués, la definidora más autorizada de los objetos ídolos<sup>4</sup> sino desde la actualización de su objeto de estudio, sus objetivos y su metodología.

### *Análisis de los discursos musicales*

La música es uno de los lenguajes que ha creado el hombre. Como tal, podemos estudiarla desde el punto de vista de un discurso que comunica. Tradicionalmente, la Educación Musical se dedicó a cubrir aspectos referentes al campo histórico (acotado a la música occidental entre los siglos IX y XIX), o al campo técnico del código musical o de la ejecución. Los aportes de los compositores-pedagogos de la década del '60 abrieron el panorama incorporando a la enseñanza la reflexión consciente sobre los materiales del músico (los sonidos), por un lado, y la explosión de códigos y lenguajes de la música del Siglo XX, por otro. Esto trajo como consecuencia positiva una búsqueda de la ampliación del horizonte perceptivo del oído, y un acercamiento del alumno a la producción, a la composición, utilizando una amplia gama de fuentes sonoras, y valorizando al sonido en tanto objeto, materia.

En Análisis de los Discursos Musicales estudiamos la música como un hecho de comunicación. El músico "recepta los datos de la realidad, los procesa según códigos determinados, y emite mensajes de sentido".<sup>5</sup> Será entonces necesario centrar nuestra atención tanto en el estudio de las fuentes, como en el de los métodos y lenguajes, y el manejo de los medios.

Hay un aspecto intrínseco de la música que debe ser abordado: los sonidos como material, y su ordenamiento en diferentes texturas, tratamientos rítmicos, armonía, melodía y forma, componen un área que se refiere a la estructuración interna de un discurso musical. Percibir y comprender estos elementos posibilitará la decodificación de los mensajes musicales.

Por otra parte, también será fundamental contextualizar social y culturalmente a la música, relacionándola con los paradigmas propios del ámbito en que es producida. Los materiales con que se nutre la música, los códigos con que se organiza, los medios por los que se transmite, los tipos y funciones de los mensajes emitidos, tienen una profunda conexión con el pensamiento de la cultura o la era histórica a la que pertenecen. Asimismo, el papel del músico y del público cambia en relación con estas variables sociohistóricas. Del mismo modo se ven afectados y relativizados conceptos tales como el "gusto personal y subjetivo". La percepción y el gusto están influidos por componentes de clase, sociales y culturales. Otro factor a tener en cuenta será el que se refiere a los intermediarios entre el músico y el público.

La asignatura, pues, debe ocuparse de varios aspectos interrelacionados. Proponemos una metodología que abarque tres vías: por una

parte, la audición consciente y crítica de obras musicales de distintos contextos y códigos; por otra, la producción (composición y ejecución); y, además, la reflexión y conceptualización acerca de los aspectos que conforman el hecho musical. Escuchar, hacer y pensar. Ubicarse en los roles de emisor y receptor con una actitud sensible y creativa.

La relación con Análisis de los Discursos Visuales y Semiótica refuerzan y complementan esta visión de la música como lenguaje productor de mensajes con sentido. Procuramos un trabajo conjunto que permita un acercamiento al arte como medio de comunicación social.

## Notas

<sup>1</sup> Gubern, Roman. *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona, Gustavo Gili Ed. 1987. (Bibliografía sugerida por el Dr. Julio C. Moran)

<sup>2</sup> Metz, Christian. *Análisis de las imágenes*. Ed. Tiempo Contemporáneo, 1973.

<sup>3</sup> Schnelt, Nelly. "Ponencia al Primer Congreso Gráfico y Comunicación", *Tipográfica N° 4*. Barcelona, 1984.

<sup>4</sup> Ramírez, Juan Antonio: *Medios de masas e Historia del Arte*. Ed. Cátedra, 1980.

<sup>5</sup> Rubio, Luis. "El artista es un comunicador social". Documento escrito para la Cátedra de Apreciación Musical de la Facultad de Bellas Artes de la U.N.L.P., octubre, 1985.



# III



# Concepciones de la filosofía y enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria

## Un análisis a través de los programas y los libros de texto\*

PROF. GUILLERMO A. OBIOLS  
UBA - UNLP  
PROF. LAURA V. AGRATTI  
UNLP

### *1. Introducción*

La cuestión a considerar en las presentes notas, a las que no debe adjudicarse sino el carácter de un ensayo preliminar y provisional, capaz de guiar una investigación más exhaustiva, es la de la incidencia que las diferentes maneras de concebir la filosofía han tenido en la enseñanza de la misma en la escuela secundaria en la Argentina. El tema se aproxima a lo que los pedagogos denominan como consecuencias didácticas de los enfoques epistemológicos en la enseñanza de una disciplina. Al respecto se supone, con buen criterio, que distintos paradigmas o, al menos, diferentes enfoques teóricos presentes en una ciencia o disciplina determinada, se traducirán en distintas alternativas de enseñanza en los diferentes niveles. Así, por ejemplo, el paradigma de la historia que concibe a ésta como fundamentalmente una "historia política" se traduce en programas de estudio, libros de texto, metodologías de enseñanza, etc. distintos de aquellos que se desprenden del paradigma que concibe a la historia como "historia social".<sup>1</sup>

¿Hasta qué punto las diferentes maneras de concebir la filosofía preponderantes en distintas etapas históricas o coexistentes en un determinado momento han incidido en la selección y organización de contenidos, en los propósitos de dicha enseñanza y los objetivos de aprendizaje que se intentaron alcanzar y finalmente en los métodos didácticos? ¿Modificaron los distintos paradigmas los programas y el sentido general de la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria?

Nuestra indagación tendrá tres limitaciones que es necesario explicitar desde el inicio. En primer término, tomaremos como punto de partida en el tiempo la presidencia de Mitre (1862-68) cuando se refunda el Colegio Nacional de Buenos Aires y se establecen, sucesivamente, los principales colegios nacionales en las capitales de varias provincias argentinas. Es a partir de la fundación de estos establecimientos que se considera que se inicia la escuela secundaria argentina moderna, razón por la cual no es arbitrario partir de este período.<sup>2</sup> El análisis se prolongará hasta principios de los años '80 de nuestro siglo. En segundo lugar,

el estudio tendrá como fuentes documentales y se limitará al análisis de programas de enseñanza y libros de texto o manuales para el aprendizaje de la filosofía. Consideramos a estas fuentes, junto con las memorias de inspectores o supervisores que acá no analizamos, como las principales para nuestro trabajo. En tercer término trataremos de no incursionar más que el mínimo imprescindible en el siempre conflictivo terreno de la historia de las ideas argentinas. Admitimos que nuestro estudio sería más completo si no tuviera las limitaciones señaladas y tal vez valdría la pena, en el futuro, encarar una investigación que supere estos límites.

## 2. Paradigma ecléctico

La filosofía en la escuela secundaria de la Argentina moderna, en el último tercio del siglo XIX nace bajo los signos del eclecticismo. En concreto se trata de la influencia del eclecticismo espiritualista fundado en Francia por Víctor Cousin quien, según Ferrater Mora: "...pretendió conciliar en un sistema poco definido lo que estimaba verdadero en todos los sistemas, considerados como manifestaciones parciales de una verdad única y más amplia".<sup>3</sup>

Cousin tuvo una gran influencia no sólo en Francia, sino también en España, Italia y varios países hispanoamericanos. El eclecticismo espiritualista no llega, sin embargo, a ser hegemónico en la Argentina donde para la época predomina el positivismo en los sectores dominantes, cuya influencia se hace notar, en el plano educativo, en la sanción de la ley de enseñanza laica y, en lo que hace a la enseñanza de la filosofía en el poco peso que la misma tiene en los planes de estudio. Por su misma concepción el positivismo le va a dar más importancia y se hará fuerte en los ámbitos de la psicología y la pedagogía, las denominadas "ciencias de la educación", donde creará encontrar un terreno más fértil y productivo. En cuanto al eclecticismo en el caso de la Argentina, y en particular en la enseñanza secundaria, se hace presente en el que puede considerarse el primer "*Manual de Filosofía*",<sup>4</sup> tal su denominación, escrito por Amadeo Jacques, Jules Simon y Emile Saisset, los tres discípulos de Cousin y el primero, emigrado a la Argentina y organizador del Colegio Nacional de Buenos Aires. En el "*Manual...*" se lee: "Es necesario... pedir a las diversas escuelas la parte de verdad que contienen, juntar unos con otros estos miembros esparcidos de la verdad absoluta y fundirlos en un sistema regular y completo...".<sup>5</sup>

Los contenidos del "*Manual...*" comprenden una Introducción en la que se tratan el objeto, la división y los métodos de la filosofía. A la Introducción siguen cinco partes sustantivas: la psicología, la lógica, la moral, la teodicea y la historia de la filosofía. La psicología comprende el estudio de la inteligencia, la sensibilidad y la voluntad. La lógica abarca el estudio del conocimiento, de la idea, el juicio y el razonamiento y finalmente de la metodología. La moral comprende el estudio del bien, la obligación, el deber, el derecho, la virtud y un pormenorizado

estudio de los deberes del hombre consigo mismo, respecto a su cuerpo, a su alma, a sus semejantes y para con Dios. La teodicea comprende dos capítulos: la existencia de Dios y los atributos divinos. La historia de la filosofía va desde Tales hasta Kant.

Esta división de la filosofía la justifica Jacques diciendo que "...una sabia filosofía no va de Dios al hombre sino del hombre a Dios, de la psicología a la metafísica. La psicología es la base, la teodicea el vértice... la lógica y la moral suponen el conocimiento del hombre, y su sitio está después de la psicología".<sup>6</sup>

Los programas para los estudios preparatorios de los colegios nacionales de 1874 son similares en un todo a los contenidos señalados en el "*Manual...*": en quinto año se estudia objeto y métodos de la filosofía, psicología y lógica y, en sexto año, moral, teodicea e historia de la filosofía.<sup>7</sup> Por su parte, las escuelas normales de profesores tenían, en 1888, un curso de filosofía en quinto año que incluía la psicología, la lógica, la moral y la teodicea, es decir, la única diferencia con los colegios nacionales residía en la ausencia de la historia de la filosofía.<sup>8</sup> Es admirable la coherencia que hay entre los programas y el "*Manual...*", cosa que no vamos a encontrar más adelante.

En el "*Manual...*" y en estos programas de fin de siglo está la base de lo que ha sido la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria en la Argentina del siglo XX. A lo largo de este siglo la psicología se irá independizando progresivamente aunque los programas todavía vigentes en el bachillerato común, en realidad, denominan a la asignatura de cuarto año *Filosofía. Nociones generales y psicología*, pero es conocida por alumnos y profesores con el nombre de *Psicología*.<sup>9</sup> La historia de la filosofía desaparece, de la lógica tiende a distinguirse la teoría del conocimiento y la teodicea se va a transformar en una unidad de metafísica que incluye el tratamiento del tema de Dios.

De este primer paradigma surgen algunas características de la enseñanza de la filosofía que vale la pena tomar en cuenta:

1. La filosofía, siguiendo el modelo francés, se ubica en los últimos años de la secundaria como una suerte de coronación de estos estudios, como una síntesis de los mismos, aunque con una carga horaria significativamente menor en la Argentina.

2. La enseñanza parece tener objetivos cognoscitivos del tipo que el alumno conozca o comprenda tales o cuales teorías. No hay, en cambio, ejercicios que permitan practicar habilidades, ni siquiera en la parte de lógica. Sí, en cambio, hay una gran cantidad de abigarrada y actualizada información a lo largo de las 600 páginas que abarca el "*Manual...*"

3. En lo actitudinal hay una explícita mención de conductas deseables en la parte denominada *Moral*. Fuera de esto, ni los programas ni el "*Manual...*" explicitan actitudes o valores que se desee desarrollar.

4. La enseñanza puede calificarse de *enciclopedista*, si se entiende por tal la trasmisión de un conocimiento libresco y de resultados más que de procesos, incapaz de traducirse en un saber hacer, vaciado de espíritu crítico y con pretensiones de abarcar el conjunto del saber.

5. No hay ninguna referencia a la Argentina (el "*Manual..*" era editado en castellano en París), ni hay una preocupación didáctica en el sentido de intentar motivar o *llegar* al alumno y sus intereses o preocupaciones. No hay lecturas complementarias, transcripción de fragmentos filosóficos, menos aún ilustraciones.

### 3. Los programas posteriores

La estructura de los programas se mantiene la misma desde finales del siglo pasado hasta finales de este siglo. Algunos temas se suprimen y otros se agregan en un proceso en el que es difícil advertir grandes cortes o fracturas. Más bien se trata de una suerte de casa a la que con el paso de los años se le hacen varias reformas y arreglos pero ni es demolida ni se le hacen cambios estructurales. Da la impresión de que cada nuevo programa se hizo sobre la base del anterior sustrayendo o adicionando algo o simplemente cambiando de lugar, uniendo o dividiendo el tratamiento de los temas.

Los contenidos de *psicología* tienden a independizarse y a constituirse en una ciencia empírica, fáctica o positiva (aunque poco actualizada y desestructurada), pero sin perder del todo su vínculo con la filosofía. Al respecto se puede mencionar el programa vigente de cuarto año del bachillerato en el que la primera unidad incluye los siguientes contenidos: *La filosofía. Su objeto y métodos. El conocimiento filosófico. Problemas fundamentales de la filosofía. Referencias a la filosofía en la Argentina.*

La segunda unidad, en cambio, trata un tanto intempestivamente los siguientes temas: *La ciencia psicológica. Concepto. Nociones de alma, conciencia y vida psíquica. Los fenómenos psíquicos; diferencia con los físicos. Los métodos: la auto-observación y el experimento. Test, cuestionarios, etc..*

De aquí en adelante el programa continúa con un tratamiento que pretende ser científico-positivo de los fenómenos psíquicos.

Los contenidos de filosofía en los programas tienden a agruparse alrededor de dos grandes temáticas: *lógico y metodología de las ciencias y problemática filosófica* con un lugar ambiguo para el tema del conocimiento entre ambas. Hasta principios de los años cincuenta el programa de filosofía se reduce a una *Lógica y Nociones de Teoría del Conocimiento* y desde entonces se trata de una *Lógica, nociones de Teoría del Conocimiento, de Ética y de Metafísica*. El régimen peronista agrega una última unidad en la que se deberán tratar los siguientes temas: *Breve referencia al desarrollo de la filosofía en la Argentina. La filosofía como investigación básica auspiciada por el Estado. Los ideales etéreos*

de la nacionalidad argentina. Estudio de la fundamentación filosófica de la doctrina nacional en los escritos del General Perón.<sup>10</sup>

Naturalmente esta última unidad es eliminada en 1955 pero el resto del programa queda tal como estaba. Al presente, en algunos ámbitos (B.O.D. y algunas jurisdicciones provinciales y privadas) hay un curso para "Lógica y metodología de las ciencias" y otro para "Problemática filosófica" pero en el nivel nacional -actualmente en vías de extinción- ambas se encuentran reunidas en el curso de quinto conocido con el nombre de "Lógica" porque casi nunca hay tiempo para llegar a los contenidos de problemática filosófica que se incluyen en la segunda parte del año. Ha desaparecido de los programas la historia de la filosofía, probablemente desde principios de siglo.

Las novedades en la enseñanza, más que en los programas habrá que buscarlas en los libros de texto que "interpretan" a los primeros de distintas maneras y que van ganando en libertad en la medida en que, progresivamente, van dejando, en su mayor parte, de "ceñirse" al pie de la letra a los programas vigentes que, paulatinamente, se van constituyendo en una especie de marco muy general de referencia.

#### 4. El paradigma fenomenológico

No conocemos, aunque seguramente debe existir, algún libro de texto significativo entre el "Manual..." de 1877 y el año 1938. En este último año se publica el texto *Lógica y nociones de teoría del conocimiento*,<sup>11</sup> sus autores son Francisco Romero y Eugenio Pucciarelli, profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Este libro tendrá un gran éxito de crítica y público no sólo en la Argentina, sino en todo el mundo de habla castellana en el que recibe elogios. Una advertencia preliminar incluida en este libro dice: "En la lógica fundamental, la dirección más firme parece la que define la línea Bolzano-Husserl-Pfänder, cuya reconocida autoridad se refuerza cada día; a ella se adhiere este manual".<sup>12</sup>

Y poco más adelante: "En cuanto a las noticias de teoría del conocimiento, la elaboración relativamente libre, tiene tras sí una marcada predilección por las enseñanzas de Nicolai Hartmann".

De acuerdo con estas elecciones la lógica no se acercaría en la escuela secundaria argentina, sino tardíamente a los desarrollos lógico-matemáticos que se producían desde principios de siglo, quedando atada a una tradición alemana fenomenológica en la que había numerosas consideraciones psicológicas y que lejos de resultar la "dirección más firme" terminó por no ser reconocida como lógica. Tampoco en este texto hay ejercicios de lógica, menos aún otro tipo de actividades que el alumno pueda realizar.

Sin plantear tan claramente sus preferencias no es muy distinto el libro de Vicente Fatone, también profesor de la Facultad de Filosofía y Letras, *Lógica y teoría del conocimiento*<sup>13</sup> cuya primera edición es del año 1951 y que posteriormente será ampliado por Francisco Olivieri respetando las orientaciones de Fatone.

Es importante hacer notar que con los libros de Romero y Pucciarelli y de Fatone se trasladan al campo de la escuela secundaria las corrientes fenomenológicas predominantes para la época en la filosofía universitaria en la Argentina. Nos hallamos con libros que, aunque se pueda discutir su orientación y su capacidad de "llegar" a los alumnos adolescentes, son obras en las que hay información actualizada y válida, para la época de su redacción. Sus autores participan de la idea de que se ha llegado a una suerte de "normalidad filosófica", que es deseable una "cultura filosófica pura" y cultivan un "espiritualismo" laico opuesto al positivismo predominante hasta los años 30 o 40.

### 5. *El neotomismo*

Desde finales de los años 40 el neotomismo, que se había desarrollado con fuerza en Europa desde finales del siglo pasado alcanza, con la ayuda de factores políticos, a tener influencia en las universidades argentinas. En lo que se refiere a la escuela secundaria, en 1960 la editorial Troquel publica el *Curso de Filosofía*<sup>14</sup> de Jorge L. García Venturini quien en una Presentación señalaba que: "El temario del libro es el programa oficial... ordenamiento que no compartimos". Y que: "Hemos buscado ser objetivos sin adherir a ninguna tendencia particular, y presentar las posiciones más significativas respecto de los diferentes problemas, como así también exponer las últimas ideas y los últimos autores".<sup>15</sup>

Por una parte, es significativo el sometimiento al programa aunque lo haga bajo protesta. Por otra parte, a pesar de lo dicho el libro tiene una orientación marcadamente aristotélico-tomista en materia de lógica y de filosofía ocupando la llamada "logística" (la lógica simbólica) sólo un apéndice y hallándose ausente cualquier clase de ejercitación.

Pocos años después, en 1964, se publica *Filosofía* de Patricio Hopkins<sup>16</sup> y, siempre con una orientación neotomista, ya en 1981, *Nociones generales de lógica y filosofía* de Juan Alfredo Casaubón<sup>17</sup>, en editorial Estrada quien dice que se ha tenido en cuenta: "Que nuestra obra no sea un muestrario de diversas posiciones filosóficas, sino que, sin perjuicio de mencionarlas, comentarlas o criticarlas cuando ha sido necesario,  *siga la más constante, perenne y venerable tradición de la Filosofía en Occidente: aquella que tiene su origen en Aristóteles y se prolonga a través de los siglos por sus continuadores. Todo ello, sin perjuicio de la debida apertura a lo legítimo de la problemática moderna*" (La cursiva es de J. A. Casaubón).

De 1985 es el libro de Carlos F. Lombardi *Curso de Filosofía*<sup>18</sup> editado



por Plus Ultra, en cuyo prólogo se afirma: "El alumno necesita una guía porque no está formado aún, ni física ni espiritualmente, y frente a ese mundo de cosas incomprensibles que se le presenta y que debe estudiar, necesita la palabra segura y esclarecedora del profesor que le señala cuál es la verdad y cuál es la falsedad.

Éste es precisamente el objetivo que se ha propuesto este Curso de Filosofía; no pretende ser más que una guía que señale el camino que nuestros jóvenes educandos deben transitar. Si logramos ese resultado, habremos colmado nuestra aspiración de contribuir a una más sólida, compacta y coherente formación de nuestra promisorio juventud argentina".<sup>19</sup>

Desde García Venturini a Casaubón y Lombardi el neotomismo ha blanqueado su presencia y su influencia en especial en los colegios católicos pero, a través de sus planteos, lejos de acercarse a la problemática o al lenguaje de los jóvenes y a la consideración de temáticas de mayor actualidad propone una enseñanza de la filosofía dogmática, árida y estéril en la que el alumno puede llegar a repetir, sin comprender, cuáles son las propiedades del alma humana o cuál es el objeto material y el formal de la metafísica, pero difícilmente interesarse por la filosofía o encontrar en la materia respuesta a algunos interrogantes que podría tener.

## 6. El logicismo

En 1965 M. A. y J. C. Colacilli de Muro habían publicado a través de editorial Estrada *Elementos de lógica moderna y filosofía*.<sup>20</sup> Sin contar los apéndices se trata de un libro de 372 páginas de letra apretada de las que 304 están dedicadas a temas de lógica y metodología y el resto a problemas filosóficos. Con esta obra la lógica simbólica ingresa de lleno en la enseñanza secundaria, dejando los elementos de lógica clásica subordinados a la lógica matemática. La lógica, por otra parte, se impone sobre los problemas filosóficos que apenas son considerados en el libro. Los capítulos consagrados a la lógica tienen, además, ejercicios. La obra abunda en definiciones y clasificaciones y se halla escrita en un lenguaje de difícil comprensión para sus presuntos destinatarios: los alumnos adolescentes de la escuela secundaria.

Pocos años después, en 1969, Telma Barreiro de Nudler publica en Kapelusz *Lógica dinámica. Nociones teóricas y ejercicios de lógica tradicional y simbólica*<sup>21</sup>, seguida en 1973 de los *Elementos de lógica simbólica*<sup>22</sup> de la misma autora en colaboración con Oscar Nudler, libro que se acompaña de una carpeta de ejercicios y que publica la misma editorial. Con estos últimos libros, al que habría que agregar *Lógica simbólica y elementos de metodología de la ciencia* de Alicia Gianella de Salama<sup>23</sup>, publicado por El Ateneo en 1975, se producen dos novedades importantes:

1. Se trata de libros ágiles donde la ejercitación juega un papel fundamental en el desarrollo de habilidades.

2. Son libros que no se *ciñen* a los programas, pero pueden ser utilizados en los cursos de la escuela secundaria y de hecho lo han sido.

Como consecuencia de estas publicaciones objetivamente se acentúa o refuerza el peso de la temática lógico-metodológica en detrimento de la problemática filosófica en la escuela secundaria.

## 7. Conclusiones

Aunque en nuestro análisis nos hemos salteado algunos libros de texto y, particularmente, no hemos analizado un nuevo grupo de textos producidos en los últimos años<sup>24</sup> debido a que uno de los autores de estas líneas es también autor de uno de ellos actualmente en circulación, podemos establecer algunas conclusiones provisorias.

En primer término es notable lo poco que ha cambiado en los últimos cien años la enseñanza de la filosofía en cuanto a planes y programas: a fines del siglo pasado su enseñanza se reducía a los bachilleratos y escuelas normales, se ubicaba en los últimos años de los respectivos planes de estudio, se limitaba a unas pocas horas semanales y los programas se reducían a una serie de nociones poco articuladas; hoy, esta situación apenas se ha modificado.

Más allá de algunas breves instrucciones al pie de los programas más antiguos, en las que en general se alude al carácter formativo de la enseñanza de la filosofía y se exige que se complete el programa, no se sabe qué se pretende de estas asignaturas, aunque todo parece reducirse a la adquisición de algunos conocimientos, cierto vocabulario y la comprensión de algunas doctrinas; poco parecen importar el desarrollo de habilidades o de actitudes, hábitos o valores.

En lo que hace a los libros de texto, los mismos realizan "interpretaciones" de los programas algunas de las cuales son muy ceñidas formalmente a los mismos aún haciéndolo bajo protesta -tal el caso de García Venturini-

Progresivamente, a través de los diferentes libros de texto, se privilegian ciertas temáticas y determinados autores o corrientes diferenciándose los libros de texto por su contenido.

Sin embargo, desde el punto de vista de su forma es notable la similitud de los distintos libros: mucha información y casi ninguna actividad para que realicen los alumnos. En la mayor parte de los libros de texto casi no hay referencias a la Argentina, ni hay una preocupación didáctica en el sentido de intentar motivar o "llegar" al alumno y sus intereses o preocupaciones.

De todos modos es a través de los libros de texto y no de los programas que se producen actualizaciones y cambios en la orientación de la enseñanza de

la filosofía en la escuela secundaria, permaneciendo los programas como un marco muy general que si hoy desapareciera en poco alteraría la enseñanza de la filosofía en el nivel medio.

## Resumen

A partir de la noción kuhniana de "paradigma" y de la idea expresada por varios pedagogos acerca de las consecuencias didácticas de los enfoques epistemológicos de una disciplina, el presente artículo trata de comprender el desarrollo de la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria argentina desde fines del siglo pasado hasta principios de los años '80 de nuestro siglo, analizando programas y libros de texto de filosofía como la expresión de diversos paradigmas sucesiva o simultáneamente vigentes.

## Notas

<sup>1</sup> Kuhn, T. (1962) *La estructura de las revoluciones científicas*. México, F.C.E. ha introducido el concepto de "paradigma" para designar a una teoría que define un campo, un área de problemas y métodos legítimos, lo suficientemente abarcadora y lo bastante incompleta para dejar muchos problemas para ser resueltos por los científicos. Kuhn considera ejemplos de paradigmas la física de Aristóteles, la astronomía de Tolomeo y su contraria, la de Copérnico, la física de Newton y la química de Lavoisier, entre otros. El paradigma se expresa a través de algún libro ejemplar como la *Física* de Aristóteles o la *Óptica* de Newton y, a partir del siglo XIX en los "libros de texto" que exponen el cuerpo de la teoría aceptada.

<sup>2</sup> Tedesco, J. C. (1986) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires, Solar, 1986. El autor ha proporcionado en esta obra suficientes elementos en favor de su hipótesis de que "los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica", pues el desarrollo económico agro-exportador no requería una mano de obra calificada o demasiado especializada y, en cambio, era importante lograr una cohesión política y mantener la estabilidad de la nación recientemente organizada, labor a la que servirán los "colegios nacionales".

<sup>3</sup> Ferrater Mora, J. (1971) *Diccionario de Filosofía*. Bs. As., Sudamericana. Artículo "Cousin, Víctor".

<sup>4</sup> Jacques, A.; Simon, J. y Saisset, E. (1877) *Manual de Filosofía*. París, Hachette.

<sup>5</sup> Jacques, A. y otros. *Op. cit.*; p. 470.

<sup>6</sup> Jacques, A. y otros. *Op. cit.*; pp. 8 y 9.

<sup>7</sup> *Plan de estudios preparatorios. Programas para los Colegios Nacionales de la República Argentina*. (1874) Bs. As., imprenta Americana. (Este programa y los que se citan más abajo se hallan en la Biblioteca del Colegio Nacional de Bs. As.)

<sup>8</sup> *Escuelas Normales. Plan de Estudios y Programas. Decreto de 31 de diciembre de 1887*. (1888) Buenos Aires, Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco.

<sup>9</sup> Los programas actualmente vigentes en el orden nacional pueden consultarse en Obols, G. y Frassinetti de Gallo, M. (1991) *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*. Bs. As., A-Z.

<sup>10</sup> Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior. (1953) *Planes y Programas de Estudio*. Buenos Aires.

<sup>11</sup> Romero, F. y Pucclarelli, E. (1938) *Lógica y Nociones de Teoría del conocimiento*. Buenos Aires, Espasa-Calpe. Desde la decimoséptima edición (1981?) el libro se publica exclusivamente a nombre de F. Romero.

<sup>12</sup> Romero, F. y Pucclarelli, E. *Op. cit.*; p. 9.

<sup>13</sup> Fatone, V. (1951) *Lógica y Teoría del Conocimiento*. Bs. As., Kapelusz. Fallecido Fatone en 1962, Francisco Olivieri agrega algunos temas y capítulos y el libro pasa a denominarse *Lógica e Introducción a la Filosofía*.

<sup>14</sup> García Venturini, J. L. (1960) *Curso de Filosofía*. Bs. As., Troquel.

<sup>15</sup> García Venturini, J. L. *Op. cit.*; p. 9.

<sup>16</sup> Hopkins, P. (1984) *Filosofía*. Buenos Aires, Ediciones Almagro.

<sup>17</sup> Casaubón, J. A. (1981) *Nociones generales de Lógica y Filosofía*. Bs. As., Estrada.

<sup>18</sup> Lombardi, C. F. (1985) *Curso de Filosofía*. Buenos Aires, Plus Ultra.

<sup>19</sup> Lombardi, C. *Op. cit.*; p. 9.

<sup>20</sup> Colacilli de Muro, M. A. y J. C. (1985) *Elementos de Lógica Moderna y Filosofía*. Buenos Aires, Estrada.

<sup>21</sup> Nudler, T. B. de. (1973) *Lógica dinámica. Nociones teóricas y ejercicios de lógica tradicional y simbólica*. Bs. As., Kapelusz.

<sup>22</sup> Nudler, T. B. de y Nudler, O. (1973) *Elementos de Lógica Simbólica*. Bs. As., Kapelusz.

<sup>23</sup> Glanella de Salama, A. (1975) *Lógica simbólica y elementos de metodología de la ciencia*. Buenos Aires, El Ateneo.

<sup>24</sup> Los últimos libros de texto publicados en la Argentina, que podrían constituir un nuevo paradigma al que cabría denominar "paradigma didáctico" porque, más allá de sus contenidos tienen en común cierta preocupación didáctica, son los siguientes:

Arpini de Márquez, A. y Dufour de Ortega, A. (1984) *Introducción a la problemática filosófica*. Buenos Aires, El Ateneo.

Obiols, G. (1985) *Curso de Lógica y Filosofía*. Buenos Aires, Kapelusz. (Hay nueva edición con el título *Nuevo curso de Lógica y Filosofía*, 1993).

Dallera, O. (1989) *Temas de Filosofía*. Buenos Aires, Don Bosco. Frassinetti de Gallo, M. y Salatino de Klein, G. (1991) *Filosofía, esa búsqueda reflexiva*. Buenos Aires, A-Z.

"La publicación de una primera versión de este artículo en *Serie Pedagógica* se vio demorada y en el interior, el mismo, con algunas modificaciones fue presentado a las "Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía" realizadas en el Museo Roca de la ciudad de Buenos Aires los días 5 y 6 de agosto de 1993 donde fue discutido por la profesora Sara Alf Jafella. El volumen *La filosofía y el filosofar: problemas en su enseñanza*. (Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993) recogió esa versión y la discusión. Aprovechando algunas de las valiosas indicaciones realizadas por la profesora Sara Alf Jafella (y las facilidades que otorgan los procesadores de texto), los autores han realizado esta tercera versión que seguramente no logra superar las críticas de fondo que el artículo merece.

# Filosofía de la educación y epistemología de la educación

## Propuestas para una demarcación entre las teorías teleológicas y las teorías explicativas en educación<sup>1</sup>

PROF. SARA ALI JAFELLA \*

(\*) La profesora Sara Ali Jafella es titular por concurso de la cátedra "Filosofía de la educación", desde 1985. Es titular interina de la cátedra "Teoría de la educación", desde 1992. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, U. N. L.P.

### Presentación

El objetivo de este trabajo es intentar una demarcación de dos áreas de conocimiento que, en la situación actual del pensamiento filosófico, configuran la problemática fundamental de la filosofía educacional. Ambas corresponden, respectivamente, al *enfoque epistemológico* y al de la *filosofía educacional especulativa*.

La delimitación de los enfoques señalados tendrá como punto de partida una descripción de los principales caracteres de la educación. El enfoque epistemológico corresponde al tema central de esta investigación. En cambio, la temática de la filosofía educacional especulativa, sólo ha sido presentada.

El esquema de las temáticas tratadas es el siguiente:

1. Presentación de la epistemología como la disciplina filosófica de mayor predicamento en el siglo XX.

2. Enfoque epistemológico de la educación. Comprende dos niveles:  
i. Considera a la educación como *praxis* que se construye socialmente, y está orientada a fines o bienes deseables (plano moral). Sus investigaciones se organizan en *teorías teleológicas*.

(El desarrollo del tema corresponde al punto 4).

ii. Considera a la educación actividad cognoscitiva (plano gnoseológico). Sus investigaciones se organizan en *teorías explicativas*. Se analiza la situación de las ciencias de la educación.

(El desarrollo del tema corresponde al punto 5).

3. Enfoque de la filosofía de la educación especulativa. Sus investigaciones se organizan en sistemas o teorías filosóficas (La presentación del tema se hará en el punto 6).

## 1. La epistemología en el pensamiento filosófico del siglo XX

El filósofo argentino Enrique Marí (1990) afirma que cada época histórica enfatiza y privilegia una rama del saber filosófico. Al respecto dice: "Nuestro siglo, por fin, asiste al período del gran avance de la ciencia y de la tecnología requerido, de un lado, por el proceso de concentración industrial propio del así llamado capitalismo tardío y requirente, por otro, de una nueva forma de racionalidad filosófica, la de la epistemología".

En cada época histórica, la filosofía refleja su quehacer en relación con las creaciones culturales y los aspectos sociopolíticos del medio en el que se expresa. Tal referencia a una época ha influido, en esta presentación para dar prioridad a la temática epistemológica o filosofía de las ciencias sobre el pensamiento occidental del siglo XX.

Marí señala que las dos corrientes epistemológicas prevalecientes en nuestro siglo -la anglosajona y la francesa-, alcanzaron una suerte de monopolio científico. Esa omnipotencia (que Marí denomina *triumfalismo epistemológico*) se expresa, entre otros aspectos, en la prioridad ejercida por los científicos de las ciencias naturales y de las matemáticas, acusando de *sociologismo* a quienes provenían de las "ciencias sociales". Tal situación de la epistemología de las ciencias relativas a lo social, ha ido superándose. Marí sostiene, además, que la política y la ética de la ciencia no son dimensiones de análisis separadas de la epistemología, por cuanto la ciencia es una "práctica social". En consecuencia, los procedimientos y materiales lógico-metodológicos se articulan con relación directa al desarrollo sociopolítico de cada época.

La importancia de los aspectos sociales, político y éticos, también es de especial interés en el enfoque epistemológico de la educación, por cuanto ésta es, de manera eminente, *práctica social y formación ética del hombre*, que tiene, además, un objetivo estrictamente epistemológico: la transmisión y producción de saberes a través de la acción comunicativa entre los hombres.

## 2. Enfoque epistemológico de la educación

La educación es, entonces, acción e interacción del hombre en un medio histórico-social. Este proceso ininterrumpido en la vida individual y social del sujeto se dirige al cumplimiento de fines. Tales finalidades son, entre otras, las siguientes: transmisión, asimilación, producción y transformación del capital cultural de una sociedad y formación ética de sus miembros, a través de acciones comunicativas.

En la descripción anterior es posible distinguir dos niveles que constituyen la base de nuestra exposición posterior:

- i. Por una parte, se considera a la educación como *praxis* o acciones orientadas hacia fines o bienes deseables (plano teleológico y moral);
- ii. Por otra, ella es acción cognoscitiva ejercida sobre el capital cultural de una sociedad (plano del conocimiento o intelectual).

Ambos niveles van a ser estudiados, en este trabajo, desde un *enfoque epistemológico*. Al respecto, estimo que una de las principales dificultades que arrastró el estudio de la teoría educacional fue la carencia de una adecuada demarcación entre ambos niveles, estrechamente vinculados en el proceso o *praxis* educacional.

A ellos se pueden aplicar -a mi juicio- las dos tradiciones que señala el epistemólogo von Wright (1979) para la filosofía y la ciencia: la aristotélica (basada en *los fines*) y la galileana (basada en *la explicación*). La epistemología de la educación participa de ambas tradiciones, pero en dos planos diferentes de análisis. En un nivel la educación apela a la *explicación teleológica*; en el otro, a la *explicación causal*. (El punto 4 inicia el tema de la tradición aristotélica).

### *3. Enfoque de la filosofía educacional*

La epistemología es una rama de la filosofía que investiga sobre el conocimiento científico y expresa en teorías el resultado de esas investigaciones. Su preeminencia en el pensamiento contemporáneo no invalida el horizonte de otras disciplinas de la filosofía. Una de ellas es la *filosofía educacional especulativa*, que investiga sobre los fundamentos de la educación como construcción social de la realidad y sobre la condición educable del hombre. Sus investigaciones constituyen la culminación teórica que trasciende el plano epistemológico.

### *4. Nivel epistemológico de la educación referido a fines. Importancia metodológica del "silogismo práctico" o "inferencia práctica"*

Para el tratamiento de este tema nos remitimos a Aristóteles. Este filósofo distingue tres tipos de conocimiento:

- i. *el conocimiento teórico* ("racionalidad teórica"): compete al plano contemplativo de la verdad y tiene su máxima expresión en la metafísica;

- ii. *el conocimiento de la "praxis"* ("racionalidad práctica"): compete a las acciones del hombre. Interesa a la ética, la política y la economía. La educación queda también incluida, por ser considerada por Aristóteles como una parte de la política. A su vez, según este filósofo, la ética es también una parte de la política. Los tres ámbitos están directamente relacionados. (Nuestra propuesta toma en sus

bases o fundamentos esta acción o *praxis* educacional de la concepción aristotélica).

iii. *el conocimiento productiva* (o "poiosis"): compete a los productos o artefactos hechos por el hombre, tanto en el orden artístico ("poética"), como a la producción de otros utensilios. Una forma de esta productividad dio lugar a la *techné*, que muchos siglos después, alcanza el significado de *técnica*. ("Racionalidad técnica" o "razón instrumental", en Horkheimer; esta concepción difiere de la dada por Aristóteles).

Como dijimos, la educación se incluye en la *racionalidad práctica*. Corresponde a las acciones o *praxis* del hombre (que implica conocimiento) y tiende al alcance de finalidades propuestas.

La *racionalidad práctica* se manifiesta como un tipo especial de racionamiento, que no corresponde al silogismo o razonamiento deductivo - estudiado por Aristóteles en su *Lógica (Primeros analíticos)* en el que la *conclusión* se infiere necesariamente de la relación entre las premisas. Se trata de un silogismo particular, que se denomina *silogismo práctico* (hoy llamado *inferencia práctica*), de carácter deliberativo.

El término *deliberar* significa "considerar con detenimiento el pro y el contra de nuestras decisiones antes de realizarlas"<sup>2</sup>, es decir que la acción -que surge del resultado de la relación entre las premisas-, no tiene lugar por una necesidad lógica, sino a causa de una evaluación previa. La deliberación acerca de los medios, permite alcanzar y realizar las acciones que son buenas para el hombre. Sobre el *silogismo práctico* dice von Wright (1979): "... El propio tratamiento analítico del tópico es sumamente asistemático y sus ejemplos son a menudo confusos. Una manera de reconstruir la idea principal es la siguiente: el punto de partida a la *premisa mayor* del silogismo menciona alguna cosa pretendida o la meta (...); la *premisa menor* refiere algún acto conducente a su logro, (...) es un medio dirigido a tal fin; por último, la *conclusión* consiste en el empleo de este medio para alcanzar el fin en cuestión".

He tomado de T. E. Moore (1989), el esquema básico de este razonamiento:

- |                 |   |
|-----------------|---|
| (Premisa mayor) | 1. <i>F</i> es deseable como finalidad  |
| (Premisa menor) | 2. En las circunstancias dadas, <i>Q</i> es la forma más efectiva de conseguir <i>P</i> |
| (Conclusión)    | 3. Por consiguiente, hágase todo cuanto <i>Q</i> implica.                               |

Ejemplo aplicado a la educación:



1. La educación es deseable como finalidad social.
  2. Las escuelas públicas son las formas socialmente más convenientes de alcanzar la educación.
- 

3. Por consiguiente, hágase todo en favor de las escuelas públicas.

La acción es el resultado de una deliberación; ésta implica un tipo de razonamiento que sirve como mediador para la ejecución de la acción. Otro ejemplo de razonamiento o silogismo práctico es el siguiente:

1. La formación educativa es buena para los hombres.
  2. Yo soy hombre.
- 

3. Por consiguiente, la educación es buena para mí.

El estudio del *silogismo práctico* implica un análisis e investigación muy compleja, porque se trata de una combinación entre un plano racional y las motivaciones, deseos o intenciones que mueven a la acción.

En este trabajo sólo nos limitamos a indicar su radical importancia para la interpretación de una forma especial de razonamiento lógico que, -como dijimos con anterioridad-, permite un tipo de teoría científica que no se ajusta a la explicaciones causales, válidas para las ciencias naturales.

El pensador Frankena (1968) señala la importancia del *silogismo práctico* en educación, porque permite normar la conducta a cumplir. Lleva implícita una finalidad que conduce a alcanzar un bien. De allí la estrecha relación que, para el caso de la educación, la *racionalidad práctica* aristotélica presenta con la ética. Dice Frankena, refiriéndose a Aristóteles: "Tal vez su verdadera respuesta a la pregunta de cómo adquirir nuestros principios primordiales de orden práctico se reduzca a que debemos seguir la línea del pensamiento de la *Ética*. (...) En cualquier caso considera que está dentro de la sabiduría práctica la habilidad para captar los principios fundamentales de la acción".

Señalamos que la *Política* comprende a todas las demás ciencias prácticas. Esta obra es, para Aristóteles, el fundamento de la acción con relación a lo que es bueno para el hombre. Alcanzar el bien es *eudemonía* o felicidad que consiste en *vivir rectamente*. Por consiguiente, Aristóteles estudia en su *Ética* los caracteres del bien y los diferentes tipos de virtudes. La *Política* estudia lo bueno en el plano de la *polis* o sociedad-Estado helénico; esta obra culmina con un estudio sobre la educación.

Volvemos al *silogismo práctico* y su vigencia en el plano de la educación. ¿Por qué esta forma de racionalidad tiene validez para las acciones educacionales? ¿Por qué éstas conllevan una dirección al cumplimiento de fines?

Tales fines son propuestos tanto en lo que respecta al tipo de hombre, como al modelo de sociedad que se pretende alcanzar desde la educación. El sistema educativo de un país, en este sentido, es el medio implementado para alcanzar determinadas fines.

Cuando se habla del *tipo de hombre* y del *tipo de sociedad* que se quiere alcanzar en educación, no se trata de modelos *ideales*, sino de metas a cumplir, para lo cual se implementan adecuados medios. Si el fin de la educación es la formación democrática de los miembros de una sociedad, todos los medios se canalizarán en función del fin propuesto. Por consiguiente, en el *silogismo práctico* son fundamentales los medios que se adecuen al cumplimiento del fin.

¿Por qué se produce el traslado de esta forma de razonamiento -que en Aristóteles es el sustrato lógico-metodológico de la filosofía práctica- al campo de las metodologías en ciencias sociales? La principal razón parece surgir del hecho de que estas ciencias se ocupan de las acciones humanas. En el campo de las ciencias sociales, los epistemólogos encontraron en el *silogismo práctico* o *inferencia práctica* un método adecuado para aplicar a la interpretación de problemáticas que se resistían a la explicación causal. En cambio, los epistemólogos de la anteriormente mencionada *tradición galileana*, asimilaban toda explicación de la acción al esquema propio de las ciencias naturales, lo que motivó importantes polémicas.

El epistemólogo argentino Félix Schuster (1986), refiriéndose al tema de acciones orientadas a fines, cita al filósofo de la ciencia von Wright, antes mencionado: "... Afirma von Wright que el campo tradicional asignado a la teleología, puede dividirse en dos sectores: uno en el dominio de las nociones de *función, finalidad o sentido* (...); el otro corresponde a los *objetivos o intenciones* (...)"Entre las cosas a las que se atribuye intencionalidad, las *acciones* ocupan un lugar predominante" (...) "Para llegar a ser explicable teleológicamente, la conducta ha de ser primero *comprendida intencionalmente*".

Los diferentes nuevos conceptos que van subrayados en el párrafo anterior, ponen de manifiesto la complejidad del tema de la acción. Al finalizar el párrafo, se introduce un término que va a motivar y promover una especial área metodológica en ciencias sociales: *la comprensión*. El tema fue inicialmente estudiado por Dilthey, para oponerlo a la causalidad, de validez en ciencias naturales. Dilthey fue uno de los primeros filósofos finiseculares que rechazó la aplicación de métodos de las ciencias naturales al ámbito de las denominadas por él *ciencias del espíritu* (hoy ciencias sociales o ciencias humanas, para los seguidores de corrientes no analíticas).

En cambio, los filósofos de la educación de la línea analítica inglesa y norteamericana, no conceden *status científico* a la *praxis* educacional, porque tales pensadores no admiten otra teoría científico que no sea la basada en la explicación causal y en la predicción de hechos o fenómenos, como es el caso de

las ciencias naturales. Así, por ejemplo, el pensador antes mencionado T. W. Moore (1980), acepta una estructura teórica para la educación, pero no científica. Esto es así, dado el carácter teleológico y recomendatorio de las acciones educacionales. Por tal motivo, las incluye en una *teoría práctica*.

Para terminar este primer enfoque, señalo que el *silogismo práctico* permanece como una de las temáticas centrales de la *filosofía práctica moral y política*. También sigue manteniendo su gravitación en los estudios acerca de la filosofía del método científico, como parte de la tradición aristotélica, frente a la de Galileo relativa al plano de las ciencias naturales y matemáticas. Transcribimos una cita de von Wright acerca de las dos tradiciones mencionadas. "Hemos visto cómo en los últimos cien años la filosofía de la ciencia se ha adherido sucesivamente a una u otra de esas dos posiciones básicamente opuestas. Después de Hegel advino el positivismo; luego de la reacción antipositivista y en parte neohegeliana en torno al cambio de siglo, vino el neopositivismo; ahora el péndulo tiende de nuevo hacia lo temática aristotélica que Hegel reanimó". (1979)

Entre los teóricos de la educación cabe mencionar a Kemmis (1988), quien toma como uno de sus fundamentos filosóficos para sus propuestas educacionales el razonamiento práctico de Aristóteles. Dice: "Aristóteles situaba la razón práctica por encima de la técnica. Esta última implicaba solamente la conformidad de la acción con las reglas; la primera requería el juicio prudente. Mientras algunos pueden creer que la buena enseñanza es reducible al seguimiento de reglas, la mayoría de los profesores estarán de acuerdo en que su trabajo requiere un constante juicio práctico: la elección no sólo se hace sobre medios alternativos para conseguir fines determinados, sino en relación con qué fines y con qué tipo de fines en competencia y en conflicto deben ser perseguidos en un momento determinado".

(Pasamos en lo que sigue al segundo nivel epistemológico de la educación que, en amplios sectores de su problemática, se inscribe en la tradición galileana).

### ***5. Nivel epistemológico de la educación referido a teorías científico-explicativas.***

***La educación en su doble aspecto cognoscitivo.***

***¿Autonomía epistemológica de las ciencias educacionales?***

Este segundo nivel de análisis presenta tres temas de interés epistemológico (que serán tratados en forma conjunta). Ellos son:

- i. La condición doblemente cognoscitiva de la educación;
- ii. La posibilidad de enunciar teorías científicas explicativo-causales en educación;

iii. La necesidad de promover la autonomía epistemológica de las ciencias educacionales.

Al iniciar este trabajo señalamos una segunda acepción para el concepto *educación*. En este caso la consideramos acción cognoscitiva ejercida sobre el capital cultural de una sociedad (plano del conocimiento o plano intelectual). Tal actitud cognoscitiva la relaciona, además, con otras áreas del saber científico. Esta relación interdisciplinaria concede a la educación una apertura hacia la formulación de teorías explicativas acerca de un caudal importante de fenómenos educacionales. Las ciencias con las que la educación mantiene vínculos estrechos son, en su mayoría, ciencias sociales (con la única excepción de la biología). Ellas son: psicología, sociología, historia, economía, política, ciencias jurídicas, ciencias de la comunicación, etc..

Antes de introducirnos en el campo científico dado por la estructuración de las ciencias educacionales a partir de sus vínculos con las ciencias anteriormente mencionadas, es importante hacer una digresión acerca de las dos funciones cognoscitivas que, en este nivel epistemológico, cumple la educación.

En primer término, (punto i), ella es -como dijimos- transmisora de contenidos culturales, es decir, de contenidos de conocimiento que son asimilados por las nuevas generaciones a través de un proceso cognoscitivo.

En segundo lugar, ella es productora de conocimientos (en los diferentes niveles institucionales de escolarización y de investigación). Entre los conocimientos que produce se encuentran aquellos relativos a su constitución como ciencia; es decir, relativos a la delimitación de problemáticas educacionales en aquellas disciplinas con las que construye su propio campo epistemológico: biología, psicología, sociología, etc..

Esta doble función ubica a la teoría de la educación como una *meta-teoría* por cuanto se ocupa de estudios teóricos acerca de su propia producción y constitución como saber científico.

Por otra parte (punto ii), la construcción de las ciencias educacionales de su competencia, se inscriben, en gran medida, en la tradición galileana (de acuerdo con la distinción de von Wright, anteriormente señalada), ¿Por qué, en este nivel de análisis epistemológico, las ciencias educacionales pueden ser competentes como *teorías explicativas*? En primer lugar, porque en este caso la educación no se estudia con referencia a fines a alcanzar, sino que se retrotrae en busca de explicaciones acerca de los hechos o fenómenos educacionales que pueden estudiarse en sus vínculos con hechos o fenómenos biológicos, psicológicos, sociales, etc..

Schuster (1986) sostiene la existencia de explicaciones en psicología, antropología, sociología, economía e historia. Desde una perspectiva científica (la galileana), es factible dar explicaciones en estos campos del saber. De lo anterior

se infiere que es posible enunciar explicaciones sobre los hechos educativos que se vinculan con dichas ciencias. Dice Schuster: "Así, la antropología junto con la sociología y la economía, y también la historia pueden iluminar el estudio de cuestiones específicas dentro de diferentes sociedades y *explicar*, en su conjunto, (...) fenómenos que, de otro modo, quedan reducidos a una caracterización parcial".

Por supuesto, que la explicación en ciencias sociales no presenta el mismo grado de aplicación que en las ciencias naturales. Pero cuando los hechos a explicar pueden ser sometidos a observación, formulación de hipótesis, verificación empírica y, en muchas ocasiones, aplicación del método hipotético-deductivo de Popper, los temas educacionales encuadran en el área científico explicativa causal.

No obstante, ya señalamos que en ciencias sociales, otros enfoques epistemológicos aplican métodos no explicativos, sino hermenéuticos o basados en la comprensión. En ciencias sociales existe una amplia gama de metodologías (Schuster, 1992).

Por último, otro tema significativo (punto iii) se refiere a la constitución de las ciencias educacionales como ciencias "no derivadas" de otras ciencias.

Sabemos que el "sujeto de la educación es el hombre, educándose en acción comunicativa con otros; es decir, en un plano social".

El enfoque educacional sobre el sujeto humano (en relación con otros y llevando a cabo funciones de aprendizaje) no es, de ninguna manera, una temática que pueda investigarse aislada. Pero, además, este sujeto presenta diferentes modalidades que corresponden a diferentes aspectos de su condición humana. Es un ser biológico, un ser psicológico, un ser social, un ser en comunicación, un ser histórico, etc.. Cada una de estas facetas múltiples de su condición de hombre puede dar lugar a ámbitos diferenciados en cada campo específico. Si el nexo que une a tan diversos aspectos es la educación, los estudios científicos de ésta en cada área señalada, configurarían un conjunto organizado de saberes sobre la educación, complementados, en cada caso, por la biología, la psicología, la sociología, etc..

Lo anterior quiere significar que no es desde la biología, psicología, etc. como se llega a las ciencias "de" la educación. El camino real es el inverso, aunque sus dificultades sean mucho mayores. Por cierto, en este segundo nivel de análisis epistemológico es necesario profundizar en cada uno de los ámbitos de investigación anteriormente señalados (biología, psicología, etc.). Al respecto, el investigador de la educación se vale de procedimientos similares a los utilizados por los demás científicos: observación empírica, formulación de hipótesis, implementación de metodologías, explicación causal, predicción cuando ella sea posible, etc.. Este tipo de investigaciones permite enunciar *explicaciones*, por las cuales es posible "subsumir un hecho bajo un enunciado general" (Schuster, 1986);

también admite la aplicación de un "pluralismo metodológico", que es característico de las ciencias sociales (Schuster, 1992), como antes indicamos.

Sin embargo, considero que las ciencias de la educación no han alcanzado la rigurosidad de otras ciencias sociales, por los motivos que anteriormente expuse: su relación de dependencia con "ciencias madres". Pero antes de proseguir, es necesario formular un importante aclaración. Ella es la siguiente: estimo que el enfoque epistemológico de cada una de las ciencias de la educación debe estar a cargo del respectivo especialista. Por consiguiente, sólo formularemos una propuesta general acerca de tales investigaciones.

Esta propuesta se basa en un cambio de perspectiva. Las investigaciones educacionales sobre las diferentes áreas que le competen no deben ser el resultado de aplicaciones de teorías propias de cada ciencia *matriz*. Deben surgir, por el contrario, desde los problemas específicos de la educación, que se presentan con relación a las diferentes áreas de investigación. Al respecto, es importante destacar que las ciencias educacionales se construyen como ciencias sociales desde su condición educacional; y no desde la biología, la psicología, la sociología, etc.. El núcleo básico de sus investigaciones, pues, no deriva de otras ciencias. El punto de partida es siempre el estudio del proceso educativo, en cualquiera de sus problemáticas, como "praxis" social e individual. La primera consecuencia de este cambio de actitud implica una más orgánica sistematización de disciplinas interrelacionadas que presentan un *campo teórico propio: la educación*.

Con respecto a lo anteriormente señalado, esbozamos un esquema preliminar sobre la epistemología de las ciencias educacionales:

i'. Ellas forman parte de las ciencias sociales por cuanto estudian acciones propias del hombre en interrelación social;

ii'. No son ciencias "derivadas" de otras, por cuanto presentan una problemática común propia, que da lugar a la formulación de teorías científicas que se expresan tanto a través de *explicaciones causales* como a través de *explicaciones teleológicas* (según sea la problemática estudiada);

iii'. "Toda teoría incluye sus condiciones de aplicación" (Marí, 1990). Las teorías científicas educacionales tienen un alto grado de aplicación, a través de sus respectivas experimentaciones. Pero ellas, en tanto ciencias, no son aplicaciones de otras ciencias *matrices*.

iv'. Se establece entre ellas una permanente intercomunicación que favorece las *investigaciones participativas*, sobre problemáticas afines. Por ejemplo, si el problema es el retraso intelectual en niños de una determinada edad, una investigación participativa indagará las causas de origen biológico (por ejemplo: deficiencias nutricionales), psicológico (por ej.: perturbaciones emocionales), sociológico (por ej.: deficiencias en el sistema escolar en su relación con la

comunidad), económicas (bajos ingresos en determinados sectores de la población), etc..

Cierro este segundo nivel de análisis epistemológico señalando que algunas corrientes del pensamiento pedagógico contemporáneo, estiman superada esa condición de *dependencia* o *derivación* de las ciencias educacionales. Estas ya no son ciencias "de" ..., porque no dependen de otras disciplinas. Entre quienes consideran la condición *autónoma* de las ciencias educacionales citamos a Kemmis (1986), uno de los representantes, en E. E. U. U., de la *teoría crítica*. Dice al respecto: "Hace 30 años se creía comúnmente que la educación era un tipo de campo mixto que requería el estudio interdisciplinar, dependiendo sus propios logros de los que se produjeran en disciplinas 'básicas', tales como la psicología, sociología, economía, historia y filosofía; sin embargo, hoy día hay menos confianza en que los avances de esas parcelas de conocimiento propicien progresos correlativos en nuestra comprensión de la educación. Del mismo modo, en la actualidad se confía menos en que la psicología de la educación, la sociología de la educación, la historia de la educación o la filosofía de la educación, en cuanto disciplinas *aplicadas*, puedan proporcionar respuestas coherentes e integradoras a los problemas que surgen en la teoría y en la práctica educativas, dado que la educación es un terreno práctico, socialmente construido, históricamente formado, y sus problemas no son separables en -o reducibles a- problemas de aplicación de saberes especializados desarrollados por las disciplinas *paternas, puras*".

## 6. Enfoque de la filosofía de la educación especulativa

Como señalé en el punto 3, este enfoque corresponde al cuerpo de teorías pedagógicas que se fundamentan en concepciones filosóficas. En sentido estricto, son filosofías de la educación. A veces, se constituyen como parte de un sistema general de filosofía (ej. Aristóteles); otras veces responden a estudios especiales de un filósofo (ej. Rousseau); otras aún se expresan como derivaciones de teorías filosóficas (ej. filosofía educacional estructurada desde la filosofía de la existencia). En todos los casos, ellas mantienen una estrecha relación con otras disciplinas filosóficas, tales como la ética, la filosofía política, la antropología filosófica, la filosofía de la cultura. Tema especial constituye la relación de la filosofía educacional con la filosofía del lenguaje, por cuanto ésta última está directamente relacionada con el enfoque epistemológico al que nos referimos anteriormente.

El enfoque de la filosofía de la educación y el relativo a los fines y bienes deseables en educación, se requieren mutuamente, por cuanto sea el tipo de hombre y de sociedad que se quiere alcanzar en educación (nivel teleológico), se estructuran teorías filosóficas educacionales que se articulan como sistemas teóricos, es decir, *especulativos*. No se trata de un retorno al punto de partida

(primer nivel epistemológico), sino de la culminación de los estudios acerca de una de las acciones más significativas en la historia del hombre y de los pueblos: la *praxis* educacional.

## *Bibliografía*

Marí, Enrique. *Elementos de epistemología comparada*. Bs. As., Puntosur, 1990.

von Wright, Georg Henrik. *Explicación y comprensión*. Madrid, Alianza Universidad, 1979.

Moore, T.W. *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid, Alianza Universidad, 1980.

Frankena, W.K. *Tres filosofías de la educación en la historia. Aristóteles, Kant, Dewey*. México, Uteha, 1988.

Kemmlie, Stephan. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata, 1986.

Schuster, Félix Gustavo. *Explicación y predicción*. Bs. As., Clacso, 1986.

———, *El método en las ciencias sociales*. Bs. AS., Grupo Editor de América Latina, 1992.

## *Notas*

1 La elaboración de este trabajo tuvo como punto de partida la ponencia "Filosofía de la educación y epistemología de la educación: propuestas para una demarcación", presentado a las Jornadas "Humanismo y Humanidades Hoy", realizadas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, U.N.L.P., noviembre de 1992.

2 El vocablo *deliberar* fue consultado en la *Enciclopedia Ilustrada de la Lengua Castellana*. Buenos Aires, Sopena, varias ediciones, 3 vols..



# Estrategias multidisciplinares en la formación docente\*

PROF. SUSANA C. SALTAMACCHIA DE RUFFO

PROF. VIVIANA PATRICIA MORONI

PROF. TERESA CELIA URRETAVIZCAYA

PROF. ALICIA BEATRIZ TEDESCO

U.N.L.P.

Una de las preocupaciones actuales de las corrientes investigadoras del diseño, desarrollo y evaluación curricular es la búsqueda de ámbitos de integración disciplinaria. Esa preocupación se observa tanto en el campo de las Ciencias de la Educación como en las diferentes áreas de investigación.

Consideramos que la multidisciplinariedad es una vía de facilitación y construcción del aprendizaje desde un enfoque holístico, que posibilita la transferencia de la estructura interna de cada ciencia o disciplina, opera sobre la síntesis del conocimiento y la aplicación de estrategias didácticas acordes con estas características.

Las estrategias multidisciplinares contribuyen a la integración del conocimiento, seleccionando y organizando las distintas estructuras conceptuales, modificando las barreras impuestas por cada disciplina y uniéndolas todas bajo una forma nueva.

Así, la multidisciplinariedad entendida como un encuentro y cooperación entre dos o más disciplinas, aportando cada una sus propios esquemas conceptuales, su forma de definir los problemas y sus métodos de investigación, constituye un factor importante en el desarrollo del conocimiento.

El hecho de abordar el estudio de los distintos aspectos de las ciencias desde varios puntos de vista, enriquece la idea de la unidad y de la diversidad humanas, logra una articulación en el conocimiento que permite ver el todo más allá de la compleja trama de relaciones entre las disciplinas y constituye un proceso generador de actitudes y prácticas participativas.

El modelo que proponemos trata de superar la visión atomizada del conocimiento con que habitualmente se organizan los contenidos curriculares, y enfocar desde diferentes perspectivas el estudio de los objetos y fenómenos que caracterizan una determinada realidad.

Nuestra propuesta de trabajo está organizada desde la cátedra de *Diseño y planeamiento del currículum*. Esta asignatura forma parte del *bloque pedagógico*, dependiente del Departamento de Ciencias de la Educación, que

---

\* Ponencia presentada en el II Encuentro Iberoamericano de Currículum Educacional, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de Tarapacá, Arica, Chile, noviembre de 1992

incluye los planes de estudio de los profesorados que se dictan en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

El *bloque pedagógico* tiene como finalidad centrar la formación y el desarrollo de habilidades profesionales, en las áreas habilitantes para el ejercicio de la docencia en los niveles medio y superior de la enseñanza. Está integrado por las asignaturas: Teoría de la Educación, Fundamentos Psicológicos de la Educación, Diseño y Planeamiento del Currículum y Prácticas de la Enseñanza.

En la cátedra de Diseño y Planeamiento del Currículum, desde el año 1989, aplicamos gradualmente proyectos de trabajo multidisciplinario, en forma experimental, completando y enriqueciendo la propuesta inicial, después de las evaluaciones, con nuevos aportes surgidos del análisis de las experiencias anteriores.

La formación del Profesorado del nivel medio y superior de la enseñanza persigue un propósito común pero a su vez diferenciado por las características particulares de cada carrera. Los alumnos configuran grupos heterogéneos de estudiantes y profesionales que provienen de carreras tan diversas como: Bellas Artes (en todas sus especialidades), Ciencias Médicas, Jurídicas, Económicas, Exactas y Naturales, Filosofía, Psicología, Historia, Geografía, Letras y Lenguas Modernas.

Frente a esta situación nos planteamos: ¿cómo encarar didácticamente la orientación de futuros docentes, cuyas áreas de formación son tan diversas?

Para el abordaje de estos planteamientos curriculares y para canalizar las posibilidades de intercambio entre las disciplinas, una de las premisas propuestas es el enfoque multidisciplinario. Esta iniciativa tiene una positiva acogida por parte de los alumnos que se nuclea en función de objetivos comunes y diferentes estrategias didácticas.

Como cátedra asumimos la tarea de crear en los futuros docentes, la conciencia de la responsabilidad que les cabe como tales. Si bien las posibilidades de abordar la instrumentación de experiencias complejas requiere tiempo, estamos convencidas que las vivencias experimentadas por los alumnos les permitirán adoptar una actitud y después de reelaborarlas, transferirlas a su trabajo en el aula.

Una de las mayores dificultades que encontramos es su implementación en la escuela, ya que ésta presenta sus propias limitaciones como institución. Pero, desde el ámbito universitario, debemos pensar qué podemos hacer para mejorar la situación de la enseñanza en todos los niveles.

El futuro docente podrá participar como *animador* de un proceso de educación permanente, detectando problemas e interviniendo en la planificación en instrumentación de soluciones alternativas. Es decir, si se ubica en una perspectiva crítica, con el objeto de contribuir a una realidad educativa más libre, solidaria y humana.

Este planteo exige una continua creatividad, acomodación y

operatividad propias de una reconstrucción permanente del conocimiento. Dado que esto es así, debemos estimular la actualización científica y didáctica, a través de la reflexión sobre la propia práctica.

En relación los expuesto, las actividades planificadas abordan temas de interés para los estudiantes, presentados en forma de problemática. El objetivo es que los alumnos conformen equipos interdisciplinarios como vivencia previa a su labor profesional.

Mediante esta experiencia se produce una gran interacción entre los sistemas de conceptos y enfoques de interpretación, que nos orientan hacia una nueva concepción de abordaje de las disciplinas. De esta manera se inicia, a través del trabajo en la cátedra, una revisión de los distintos campos del saber, procurando su integración.

En síntesis, el propósito de esta experiencia es desarrollar estrategias de abordaje multidisciplinario para mejorar la calidad de la educación desde la formación del docente.

### *Descripción de la propuesta de trabajo*

Los objetivos fundamentales son:

- Elaborar proyectos de trabajo integrados, para su transferencia en la práctica docente.
- Generar espacios de reflexión participativa para abordar la problemática de integración del conocimiento.
- Facilitar la aplicación de estrategias didácticas que permitan interrelacionar los componentes curriculares.
- Explorar las posibles formas de evaluación de estrategias multidisciplinarias.

Se trabaja en grupos pequeños, integrados por un representante de cada carrera, con distintas estrategias para abordar la organización y el tratamiento del tema. Este es elegido por los mismo estudiantes de acuerdo con sus intereses y posibilidades académicas. Los tiempos dedicados a resolver cada problemática difieren en función de su complejidad, utilizándose distintas técnicas grupales para la puesta en común del trabajo realizado.

La evaluación es responsabilidad de los mismos alumnos en condición de evaluadores y/o evaluados. En algunas circunstancias es aplicable la autoevaluación.

El rol del docente se modifica, pasando a cumplir funciones de conductor de grupo, orientador de actividades didácticas, experto en contenidos, facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, guía en el proceso de toma de decisiones.

## *Pautas para la orientación del trabajo*

- Significatividad del problema a abordar.
- Estructuración de conceptos de cada disciplina.
- Articulación de componentes curriculares en la planificación multidisciplinaria.
- Posibilidades de participación reflexiva y crítica frente a la problemática.

## *Conclusiones*

Como en todo proyecto curricular, ésta no es una propuesta definitiva, ni tiene la intención de mantenerse a lo largo del tiempo sin ningún cambio. Por el contrario, surgió como una hipótesis inicial de trabajo que, a través de la práctica educativa hemos podido constatar, después de haber sido revisada y modificada de acuerdo con la experiencia.

Es una propuesta que nace como respuesta parcial al gran desafío que vive América Latina. Es para pensar y discutir, parte de una concepción integral de los diversos campos del conocimiento humano. Ponemos énfasis en los procesos de captación y descubrimiento de nuevas estructuras y en la superación de la barrera entre teoría y práctica.

Convirtiendo al aula en el lugar del pensamiento, la reflexión, la inducción y el deseo de saber, se produce un enriquecimiento mutuo entre docentes y alumnos, se fortalece la interacción entre los estudiantes, ya que cada una de las disciplinas le imprime a los diferentes elementos curriculares analizados, un sello característico, es decir, son reelaborados desde su propia perspectiva.

Las experiencias concretas y cotidianas de acercamiento y comunicación entre estudiantes de distintas disciplinas, nos permiten intercambiar lenguajes, vivencias, contenidos, formas de abordaje de las diversas temáticas, representación de roles, según los rasgos más significativos de cada especialidad.

Esta posibilidad de encuentro multidisciplinario facilita el intercambio de experiencias de profesionales que han ingresado al mundo del trabajo con estudiantes que aún no han incursionado en ese ámbito.

Pensamos que la conclusión de nuestro trabajo no se agota en esta instancia, al menos, no es nuestro deseo.

Esta experiencia es una propuesta de investigación para transitar nuevos caminos y abrir nuevas posibilidades para mejorar la calidad en la formación de docentes.

Para continuar nuestra línea de trabajo, nos preguntamos: ¿las estrategias resultarán apropiadas en la práctica docente?, ¿cómo podemos mejorar la propuesta?, ¿esta propuesta agrega algo a lo que ya existe?, ¿cómo continuaremos nuestros planteos de trabajos multidisciplinarios?





# Del modelo pedagógico vigente a un modelo productivo

CECILIA BRASLAVSKY<sup>1</sup>  
FLACSO/ Argentina

Algunas de las preguntas que guiaron muchas de las investigaciones llevadas a cabo desde el Área Educación y Sociedad del Programa Argentina de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales con el apoyo del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID), del Parlamento Canadiense; de los Programas de Becarios del CONICET, de la Secretaría de Educación de la Nación y con un subsidio de la Secretaría de Investigaciones de la Universidad de Buenos Aires desde 1987 hasta la fecha fueron los siguientes: ¿Cuál es el modelo pedagógico predominante hoy en los colegios secundarios? ¿En qué medida ese modelo pedagógico promueve el aprendizaje de los conocimientos necesarios para una nueva inserción de la Argentina en el mundo y para la satisfacción de las necesidades de la población? ¿En qué medida genera actitudes apropiadas para esa inserción y satisfacción? ¿Qué estrategias se pueden diseñar para transformar sus sesgos disfuncionales para la promoción de la productividad y la solidaridad?

La búsqueda de respuestas a estas preguntas estuvo prioritariamente guiada por el afán de comprender mejor el entrelazamiento existente entre los resultados del tránsito por el nivel medio para los adolescentes y algunos elementos internos al propio sistema; y a ofrecer un espejo para la reflexión y construcción colectiva de un modelo pedagógico acorde con los desafíos de crecimiento económico, mejoramiento de la calidad de vida del conjunto de la población y de consolidación democrática que se plantean en la Argentina.

## *1. Introducción*

En el año 1984, nuestro equipo de investigaciones decidió concentrar sus esfuerzos en el nivel medio. Las razones para esto fueron tres. En primer lugar, su expansión más veloz que la del resto de los niveles; en segundo lugar el desconocimiento y el desconcierto reinantes respecto del mismo entre los distintos involucrados; y en tercer lugar que estaba sometido a una sobrecarga y a su vez indefinición de sus funciones. Del nivel medio se esperaba que preparara para la

---

<sup>1</sup> Esta ponencia es un intento personal de articulación de tesis de maestría y proyectos de investigación realizados bajo mi dirección. Contiene aspectos parciales de un texto más complejo presentado en septiembre de 1991 ante la Sexta Conferencia Brasileña de Educación.

vida, el trabajo, la universidad y la política (Véase Tedesco, J.C., 1987 y Braslavsky, C., 1984), pero se sospechaba que no preparaba para nada.

A poco andar los hallazgos de diversas investigaciones ofrecieron elementos para proponer que aquella sospecha era, cuanto menos, exagerada. El paso por el nivel medio ofrecía contención a los jóvenes con dificultades crecientes para incorporarse al mercado de trabajo (Braslavsky, C., 1987), contribuía a la estratificación ocupacional garantizando a quienes pasaran por él oportunidades de una inserción más estable, mejor remunerada y, en numerosas ocasiones, más satisfactoria (Llomovatte, S., 1990), facilitaba la apropiación de estrategias de supervivencia acordes con la cultura hegemónica (Narodovsky, M., 1990) y admitía la constitución de una ideología legitimadora del orden en general y de la estamentalización de la sociedad en particular (Filmus, D. y Braslavsky, C. 1988).

Pero el paso por el nivel medio no parecía garantizar a los jóvenes oportunidades de acceso al "saber elaborado", o "saber erudito" ni a la creatividad (Entel, A., 1988 y Filmus, C. y Braslavsky, C. 1988). Debido a esto la mejor inserción en el mercado de trabajo parecía estar ligada casi exclusivamente a la apropiación de una certificación, al momento de la biografía personal en que la misma se producía y al origen social de los estudiantes de nivel medio. En consecuencia puede proponerse que aquella inserción laboral más favorable era más un producto del mero tránsito por el nivel medio, que de los procesos que ocurrían al interior del mismo. La apropiación de estrategias de supervivencia y la constitución de una ideología legitimadora, en cambio, parecían estar más asociados a los contenidos de la propuesta curricular para el nivel y a los procesos específicos que ocurrían en las instituciones y en las aulas, en el centro de todos los cuales están los sujetos educativos concretos, entre quienes los alumnos y los docentes ocupan un lugar privilegiado. Ese supuesto nos llevó a cambiar el énfasis que poníamos en la investigación de los fines y funciones, estructura y logros del nivel medio a la investigación a otros temas, entre ellos a los modelos y estilos de desempeño de distintos actores del sistema. A continuación se presentan algunos de los resultados de ese nuevo abordaje, aparentemente muy "pedagógico" para una reunión de esta naturaleza, pero sin cuya consideración es imposible pensar en que se puedan generar estrategias apropiadas para la superación de la "tragedia educativa" argentina.

## *2. Acerca del modelo pedagógico predominante en los establecimientos de enseñanza media argentinos*

Las prácticas docentes son extremadamente complejas y heterogéneas. Son además un hecho indivisible en el que las palabras, los gestos, los materiales recomendados para la lectura, los ejercicios y muchos otros componentes se interrelacionan de una forma muy particular y difícil de develar. Esa complejidad



sólo puede "biviseccionarse" con fines expositivos o didácticos, pero su análisis requiere procurar siempre la reconstrucción de la totalidad.

Hecha esta salvedad, distinguiremos a continuación dos dimensiones de esas prácticas o "modelo de desempeño": aquella directamente vinculada a la estructura de sus contenidos "conceptuales" e "instrumentales", por un lado, y aquella vinculada a sus contenidos "actitudinales" o "socializadores", por el otro.

### *2.1. Prácticas docentes y acceso al saber elaborado*

Un hallazgo que cruza cinco investigaciones realizadas por FLACSO (Véase cuadro N° 1), es que el modelo de desempeño predominante en los establecimientos de nivel medio contiene saberes disciplinarios "devaluados", ya sea por su falsedad, la transmisión de información recortada o atomizada, la falta o las características de la conceptualización, o su carácter desactualizado. Una de las características comunes a todas estas formas de los saberes disciplinarios es su limitación en tanto materia prima para la formación de personalidades creativas y su consecuente asociación a actividades rutinizadas. Esto se complementa con la falta de vinculación de los saberes disciplinarios ofrecidos a las características y necesidades de los adolescentes, de historización y de contextualización. En el modelo didáctico predominante aquella información se ofrece recortado de los intereses y necesidades del sujeto que aprende, la historia de su producción y las posibilidades de transformación y aplicación. Si bien en todas las investigaciones o estudios se detectaron también prácticas alternativas, éstas fueron claramente minoritarias.

#### *Cuadro N° 1*

Base de datos del Area Educación y Sociedad del Programa Argentina de FLACSO y en proyectos asociados acerca de las representaciones y prácticas de los profesores de colegios secundarios.

<i>Investigación (1)</i>	<i>Entrevistas</i>	<i>Observaciones (secuencias de clases)</i>
Birgin, A., y otros - 1988	30	30
Fumagalli, L. - 1990	35	30
Lanza, H. y Finocchio, S. - 1990	17	6
Liendro, E. - 1990	18	18
Ripoll, L. - 1989	18	18

Aquel modelo predominante asume ciertas especificidades de acuerdo a las disciplinas. En 13 de 16 secuencias de clase de historia observadas en una de las investigaciones (Birgin, A., y Kisilevsky, M., 1989), y en 3 de las 6 observadas en otra (Lanza, H.) el conocimiento se "construye" a través de actividades tales como "enumerar", "nombrar", "definir", "ubicar", "mencionar", y con exclusión de otras tales como "interpretar", "analizar", "contrastar con la cotidianeidad", o "discutir". El tipo de conocimiento que se adquiere a través de las actividades promovidas no puede ser otro que atomizado, fragmentado y carente de significación para los adolescentes.

P: - A ver, ¿qué preparó para hoy?

A: -Generación del '80.

P: -En voz alta, por favor. ¿Me puede caracterizar esa generación del '80 en los aspectos económico, cultural, político y religioso?

A: (Comienza a exponer en forma de recitado. La profesora interrumpe).

P: -¿De dónde podía venir el progreso?, ¿confiaban en el hombre de acá?

A: (No contesta).

P: -La inmigración era fundamental.

A: -El ideal del progreso material.

P: -Si, pero enténdeme, ¿a quién quiere imitar la generación del ' 80?

A: (No contesta).

P: -A ver, ¿cuáles son los dos conceptos de Roca?

A: -Paz y administración.

P: -¿Qué hace para que esa paz y administración se concreten?

A: (No contesta; la profesora le pregunta a otro alumno).

P: -¿Qué estudiaste de la generación del ' 80? (Silencio, nadie contesta).

- Chicos, no me hagan venir en diciembre...

En varias de esas 13 clases se propone a los alumnos que investiguen utilizando guías de preguntas. En su mayor parte esas guías reproducen los títulos que habitualmente encabezan los apartados de los también "devaluados" textos escolares (Véase Lanza, H., 1990). "Investigar" se presenta como una actividad similar a "copiar" o a "resumir" la información (Birgin, A., y otros, 1988).

En otras secuencias observadas, en este caso para evaluar lo adquirido, se pregunta sólo por una definición o clasificación.

P: -¿Qué tenés que recuperar vos?

A: -El golpe de setiembre de 1930.

P: -Pasó al frente. (La alumna comienza a hablar en forma de recitado).

-¿Había una crisis económica?

A: -Sí.

P: -Había una prensa opositora. El gobierno estaba desprestigiado. Se produce una revolución. ¿Eso ocurre qué día?

A: -El 6 de setiembre de 1930.

P: -¿Cómo se denomina el gobierno que asume?

A: -De facto.

P: -¿Qué significa de facto?

A: -Fuera de la Constitución, militar.

P: Sentóte; ¿tu apellido es?

Según otra investigación (Ripoll, L., 1989) las clases de Educación Cívica están organizadas en torno a conceptos de tres tipos "ascéticos, "ahistóricos" y "moralistas". Los primeros ofrecerían una interpretación de la realidad de muy alto nivel de abstracción, que impediría la reflexión sobre la misma. Los segundos aislarían las situaciones tratadas de su devenir histórico y los terceros buscarían controlar los conflictos que pueden provocarse a través de la reflexión recurriendo a principios básicos, abstractos, que a juicio del profesor deben regir todas las conductas humanas. En algunos casos, como el que se reproduce de la investigación mencionada, el tratamiento temático que se ofrece imbrica esos tres tipos de conceptos.

P: -La drogadependencia es una enfermedad. Por eso los médicos tratan de no dar drogas, para que no se busquen después por la sensación de alivio y de escape que generan, y por eso el psicólogo no puede trabajar por sí solo, sino con el aval de un psiquiatra y no tiene independencia en el ejercicio de profesión. ¿Por qué se produce mucha gente drogada, alcoholizada? ¿La familia existe? ¿En realidad al hablar de droga-dependencia estamos hablando de tres enfermedades?

- a) la sociedad de consumo,
- b) la familia y
- c) la voluntad.

Los chicos de Flores se drogan porque son chicos sin familia. No tienen a nadie que los controle, que los vigile. La culpa es de una sociedad de consumo que nos está devorando.

(Conclusión de la clase, escrita en el pizarrón): "Rescatando los valores humanos, vamos a rescatar a la familia: es la base sólida para proyectar una situación propicia. Rescatar al hombre por el hombre mismo. La familia y los valores éticos y morales".

En ese fragmento, representativo de la clase, no se utilizaban conceptos comprensivos ni históricos. No se hacía mención, por ejemplo, a

"desocupación", "atención sanitaria", "narcotráfico", que hubieran facilitado a los alumnos el establecimiento de conexiones de sentido mucho más complejas y cercanas a la realidad.

En las clases de literatura, se observaron situaciones como las siguientes. En una clase se propuso la lectura de un cuento o de una poesía con el exclusivo propósito de resumirlos. En otra clase cuando se trató la biografía de un autor no se la vinculó a su obra. "Algunos alumnos intentan relacionar el contenido con el motivo que hipotéticamente llevaría a su autor al suicidio. El docente inhibe esta iniciativa argumentando que 'no se puede a veces juntar todo', invalidando así la posibilidad de que los alumnos 'creen' una conexión de sentido que no está en el programa establecido. Por otra parte, aún cuando la temática de un cuento o texto literario sea polémica y se acerque a las inquietudes de los adolescentes, esto es desaprovechando reduciendo el contenido a una repetición casi mecánica del argumento". (Birgin, A., Kisilevsky, M., y otros, 1988).

En algunas clases de Lengua, el contenido se transformó en un conjunto de palabras de difícil significación para quien las oye o las lee, especialmente para alumnos de primer año. Una de las estrofas que los alumnos debían "interpretar" decía, según un registro de Birgin y Kisilevsky, así:

¡Ay de ti, si al final de la jornada  
ya en la etapa postrer de la pendiente  
no saber convertir en llamarada  
la propia nieve que blanqueó tu frente  
ni encender una antorcha de alborada  
en el bosque sin luz de tu poniente!  
(sigue)

Una de las conclusiones de la investigación sobre la enseñanza de la biología es que la forma de presentar los contenidos en el aula refleja la propuesta eminentemente enciclopedista de los programas y libros de texto, con lo cual "el profesor cree que enseña ciencias, pero esto es una ilusión, la realidad nos está mostrando que hay más reglas de imposición que contenidos científicos" (Liendro, E., 1990). Un ejemplo de clase de biología que dio pie a esta interpretación es el siguiente:

P: -Hoy vamos a trabajar sobre ambiente marino.  
(Proyecta un esquema de corte vertical de zona marina).

Copien el cuadro. Esto es un corte vertical de un océano. Hay dos zonas fundamentales, una zona nerítica o costera y otra pelágica o de mar abierto. La zona nerítica llega hasta los 200 metros de profundidad (señala). Todo esto es continente y todo esto es agua. Esto lo pueden colorear de marrón. (Señala el

continente y todo lo que es suelo. Los alumnos siguen copiando). La zona nerítica se divide en dos: zona litoral y sublitoral, la litoral queda al descubierto cuando el mar está bajo y queda tapada cuando el mar está alto: pleamar y bajamar. (Mira a los alumnos que siguen copiando el cuadro). Por lo tanto en la zona viven animales que tienen adaptaciones para vivir 6 horas sin agua. Cada 6 horas el mar sube y baja, por ejemplo: almejas. La zona sublitoral es la plataforma continental que llega hasta los 200 metros de profundidad. Las Malvinas son Argentinas porque se encuentran dentro de la plataforma continental. (La mayoría de los alumnos han terminado de copiar el cuadro y recién ponen atención a lo que el profesor dice).

Bueno, la zona pelágica o de mar abierto. La primera zona es la epipelágica. Es la zona superior del mar abierto. Llega hasta los 200 metros de profundidad. Hasta allí llega la luz del sol, por lo tanto allí puede haber seres productores, vegetales, la luz les permite producir su alimento. Como en esta zona hay vegetales la vamos a colorear de verde claro. Hasta los 200 metros hay fotosíntesis. En la zona batial no llega luz, no hay vegetales.

A: -¿Son todos carnívoros?

P: -Sí, en la zona abisal hay animales ciegos, no hay nada de luz. Y en las zonas abisal y hadal ya no hay prácticamente vida. Bueno, ahora ustedes ven el cuadro que dice ambiente bentónico. En el ambiente bentónico están los seres que viven en los fondos marinos, enterrados, apoyados en la arena".

La secuencia sigue en la clase siguiente:

P: -Voy a tomar lección, porque necesito notas de concepto de algunos de ustedes. Bueno, haber.... Vos: ¿cómo se dividen los mares de la costa hacia dentro?

A: -Región nerítica hasta los 200 metros, que se divide en litoral y sublitoral y región pelágica o de mar abierto.

P: -¿Cuál es el límite más alto y cuál el más bajo de la zona nerítica?

A: -... (silencio).

(El profesor indica a otro alumno).

A: -Zona nerítica.

(El profesor indica a otro alumno).

A: -Zona continental.

P: -No chicos, me parece que nadie entendió lo de la marea alta y lo de la marea baja.

A: (Silencio).

P: -¿Nadie?

A: -Sí, la zona litoral cuando la marea está alta está cubierta y cuando está baja está descubierta.

P: -¡Bien!

En el marco de las especificidades que asume el modelo de desempeño docente predominante en su dimensión "cognoscitiva" o de acceso a saberes conceptuales y procedimientos para cada asignatura, en la mayor parte de las clases a él correspondiente, se observó la descentración del lugar de los intereses de los adolescentes en relación a los contenidos. En algunos casos los intereses de los adolescentes fueron ignorados, junto a sus conclusiones y reflexiones a través de la "prohibición" de tratar temas o aristas consideradas tabúes (Lanza, H., y Finocchio, S. 1990). En otros, la preocupación de los docentes por los intereses de los alumnos, se produjo en detrimento: "Selecciono por el interés que puede despertar en el alumno, a veces dejo de lado el conocimiento; busco lo novedoso, lo impactante" (Registro de Birgin, A., y otros, 1988).

En general, en el modelo predominante conceptualización y propuesta de aprendizaje de procedimientos constituían una unidad casi indisoluble. Es difícil pensar que con los procedimientos de acceso al conocimiento sugeridos por los docentes se pueda interactuar con otro tipo de información y de conceptos que con aquellos con los cuales se interactúa. Contenido y forma de la apropiación están íntimamente ligados.

## *2.2. Las prácticas docentes y la socialización adolescente*

### *a. La configuración predominante*

Los rasgos característicos del modelo predominante de trabajo en el aula que han sido presentados en el apartado anterior están a la base de la transformación de un conocimiento carente de significación "en un *bien de cambio* y de una interacción poco creativa entre los docentes y los alumnos en una interacción cuyo centro es un trueque" (Birgin, A., y otros, 1988). En esta dinámica los adolescentes aprenden estrategias de supervivencia que son absolutamente imprescindibles para sobrevivir en la Argentina contemporánea. En muchos casos ese "trueque" se realiza además en condiciones de inferioridad de los adolescentes, pues lo que el docente tiene para ofrecer es una nota o aprobación que puede entregar a cambio de ese conocimiento carente de significación o de un comportamiento altamente valorado.

En las actividades de trueque, los alumnos aprenden a manejarse en una comunidad cuyas autoridades "vigilan y castigan", amenazan, permanecen indiferentes y envían dobles mensajes.

P.1: "Si te das vuelta te saco la hoja". P.2: "Estoy vigilando, y ustedes saben que a mí no se me escapa nada, yo ya les expliqué durante todo el año, ahora les toca a ustedes". P.3: "A dos compañeros les puse una marca por molestar, ¿quieren que siga?". P.4: "Si se copian no van a tener más oportunidades". P.5:

"parte de la clase completando planillas o llenando fichas". P.7: "Faltan muchas (refiriéndose a las alumnas que debían recuperar). Apúrense que no voy a alcanzar. Miren que quiero cerrar las notas hoy y olvidarme de la escuela. Necesito vacaciones".

La siguiente reconstrucción de un fragmento de una clase de Lengua para primer año pone de manifiesto la emisión de un doble mensaje, uno verbal y otro actitudinal.

P: -Si alguien quiere hablar, levanta la mano, se pone de pie y escuchamos de sumo agrado.

(Varios alumnos levantan la mano. El profesor convoca a uno que no levantó la suya y hace continuas referencias a la postura corporal).

P: -¿Está cansado? No se apoye sobre la pared, (dirigiéndose a otro alumno) sáquese el pelo de la cara, con la mano, no con la birome...

(Mientras preguntaba a los que no habían levantado la mano para responder, los "dejaba" parados al lado del banco en forma de castigo corporal hasta que algún compañero respondiera bien).

La oración elegida por un docente para aplicar los conocimientos de análisis sintáctico fue: "Muchas alegrías obtendrás en la vida si te comportas adecuadamente" (Birgin, A., y otros, 1988). En nuestras investigaciones hay numerosas observaciones que dan cuenta de la promoción de un "comportamiento adecuado", que pocas veces se describe y justifica racionalmente, pero que debe comprenderse como la sumisión a cualquier orden -político, social o económico-, sin crítica alguna. Esas observaciones se corresponden con el predominio de una imagen de buen alumno en la que predominan características comportamentales y afectivas o de personalidad. También muchas prácticas resultan coherentes con esas representaciones, solicitar autoevaluaciones en función de la conducta (Birgin, A. y otros, 1988), establecer redes de comunicación frontales, excluir a los alumnos "revoltosos" o descalificar al otro diferente (Ripoll, L., 1989) son algunas de ellas.

P: -Autoevalúate.

A: - De las 5, contesté 4 bien.

P: -¿Seguro?, ¿como me gusta a mí?

A: -Sí.

P: -Pero vos fuiste bastante *liero* en las clases...

A: -No, profesora, yo era *bueno* (un compañero agrega: sí, era bueno).

P: El año que viene, ¿vas a ser más *juicioso*?

A: -Sí (riéndose).

P: - Bueno, está aprobado.

(La cursiva es nuestra).

Frente a las actitudes de vigilancia y castigo de los profesores, o al pedido de sumisión a sus criterios disciplinarios los adolescentes copian, ruegan, suplican o memorizan. En algunos casos reaccionan agresivamente frente a los docentes. En otros, desencadenan ellos mismos un círculo de agresión frente a profesores que no siempre son los que tienen las actitudes aquí descritas.

Se cierra así el círculo socializador predominante: vigilancia-agresión-aceptación de la agresión/resistencia improductiva a través de estrategias de supervivencia que rodean al conocimiento. Esta es la dimensión socializadora más frecuente de la dimensión cognoscitiva descrita en el apartado anterior, probablemente por ser la que permite un mayor equilibrio con aquélla.

La consecuencia previsible de este círculo socializador predominante es la inhibición de la posibilidad de formar personalidades productivas, autónomas y críticas que tal vez pueda sintetizarse como "negación a la autonomía crítica".

### ***3. Hipótesis acerca de las razones de la preponderancia de un modelo pedagógico inhibitor del acceso al saber elaborado, la creatividad y la autonomía***

Proponemos como hipótesis que la preponderancia del modelo descrito se debe al menos a cinco cuestiones diferentes:

- Un modelo de conducción educativa que puede caracterizarse como de "desjerarquización del conocimiento".

- Un modelo de formación docente donde no se cuestionan las prácticas vigentes.

- Condiciones laborales absolutamente deterioradas y deteriorantes, en primer lugar salariales.

- Desprecio de la comunidad universitaria por el resto de los niveles del sistema y falta de diseño de estrategias de acercamiento de los conocimientos allí producidos al sistema educativo y, viceversa, en el marco del modelo de conducción educativa de "desjerarquización cognitiva" desprecio de la gestión educativa por la producción de conocimientos.

- Falta de discurso y espejo para promover el diseño de alternativas y la toma de conciencia sobre la realidad.

### ***4. Preguntas de cierre***

Preguntamos: ¿Existe alguna posibilidad de puesta en órbita del sistema educativo respecto de las demandas socioeconómicas si no se impacta sobre la cotidianeidad descrita?



¿Existe alguna posibilidad de impactar sobre esa cotidianidad si no se mejoran los salarios y las condiciones de trabajo?

¿Qué impacto va a tener la transferencia de colegios secundarios sobre esta realidad?

¿Creer ustedes que la realidad de los establecimientos privados es otra? Anticipamos que en lo más significativo habría indicios de que no.

¿Existen algunas estrategias que puedan implementarse desde los ámbitos donde ustedes trabajan para modificar esta situación? Creemos que sí. ¿Cuáles? ¿Cómo ponerlas en marcha?

En el sistema de enseñanza pública hay modelos alternativos al descripto, pero el problema más grave es que están promovidos por instituciones y docentes aislados y que se agotan en el camino.

¿Cómo detectar los gérmenes alternativos? ¿Cómo promoverlos? ¿Cómo multiplicarlos?

## Bibliografía

Birgin, A., Kisilevsky, M.; y Braslavsky, C. *Profesoras: su formación y su práctica*. UBA-FLACSO/Argentina, 1988, (mimeo, informe de investigación sujeto a revisión).

Birgin, A., Duschatzky, S. y Braslavsky, C. *La formación de los profesores para el nivel medio*. FLACSO/Argentina, 1990 (mimeo, serie documentos e informes de investigación n° 106, versión preliminar sujeta a revisión).

Birgin, A., y otros. *Estado de situación de los C.B.U. en la provincia de Río Negro*. FLACSO/Argentina, 1991, (mimeo).

Birgin, A. y Dussel, I.. "Algunas tendencias en la formación de los profesores para el nivel medio: perspectiva histórica y actualidad", FLACSO/Argentina, 1991 (mimeo, monografía).

Braslavsky, C.. "La enseñanza media en América Latina: saber y poder", en *Ande*, n° 7, San Pablo, 1984.

Braslavsky, C. *La juventud argentina: informe de situación*. C.E.A.L., Buenos Aires, 1987.

Entel, A.. *La desinformación en la escuela*

media. FLACSO/Argentina, 1988. Serie Documentos e Informes de Investigación.

Filmus, D. y Braslavsky, C.. *Ultimo año del colegio secundario y discriminación educativa*. Ed. Miffo y Dávila/FLACSO, Buenos Aires, 1988.

Fumagalli, L. *El uso del tiempo en la escuela media*. FLACSO/Argentina, 1990 (tesis de maestría).

Gvirtz, S. *Los contenidos en la formación docente para el nivel medio*. Argentina 1945-1955. C.E.A.L., Buenos Aires, 1991 (FLACSO/Argentina, tesis de maestría).

Hillert, F.. *Perfil de la cultura pedagógica vigente en los institutos de formación docente para la enseñanza media*. FLACSO/Argentina, 1991 (tesis de maestría).

Lanza, H.. *La imagen de América Latina en los libros de texto de historia del Ciclo Básico de Nivel Medio*. FLACSO/Argentina, 1990, (tesis de maestría).

Lanza, H. y Finocchio, S.. *¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los*

*ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio.* FLACSO/Argentina, 1990 (mimeo, serie documentos e informes de investigación).

Lenza, H., Liendro, E y Hillert, F.. *Algunas reflexiones sobre programas y planes de estudio para la formación docente.* FLACSO/Argentina, 1991. Serie materiales de discusión nº 8.

Liendro, E.. *Los contenidos biológicos en el ciclo básico secundario: obstaculizadores o facilitadores de la enseñanza científica.* FLACSO/Argentina., 1991 (tesis de maestría).

—————. *La contextualización del contenido de las ciencias biológicas en el ciclo básico secundario: un aporte a la discusión de la práctica docente.* FLACSO/Argentina., 1990. Serie documentos e informes de investigación nº 105.

Llomovatte, S.. "Educación Media y trabajo" en *Propuesta educativa nº 3/4.* Ed. Miño y Dávila/FLACSO, Buenos Aires, 1990.

Narodowsky, M.. *Especulación y castigo en la escuela secundaria (1976-1988).* FLACSO/Argentina, 1990 (tesis de maestría).

Pinkasz, D. *La formación pedagógica de los docentes de enseñanza media. Argentina 1930-1945.* FLACSO/Argentina (tesis de maestría).

—————. "Los orígenes del profesorado argentino: tensiones y debates" en Braslavsky, C. y Birgin, A. (comp.): *Formación de profesores: impacto, pasado y presente.* FLACSO/CIID, Miño y Dávila Editores; 1991.

Ripoll, L. *La socialización política de la juventud argentina. Contribución del mensaje del profesor de educación cívica en la enseñanza media. 1984-1988.* FLACSO/Argentina, 1989 (tesis de maestría).

Tedesco, J.C.. *El desafío educativo: calidad y democracia.* GEL, Buenos Aires, 1989.

V



# ¡Mueran los salvajes secundarios! El debate historia oficial-revisionismo en los textos de la escuela media

PROF. GONZALO DE AMÉZOLA

PROF. ANA MARÍA BARLETTA

U.N.L.P.

El propósito de este trabajo es explorar las relaciones entre el revisionismo y la educación formal, ámbito del cual los representantes de la mencionada corriente se consideraban excluidos. Nuestra búsqueda estará circunscripta a la enseñanza secundaria y se centrará en el tratamiento que reciben en los manuales la figura y las políticas de Juan Manuel de Rosas, cuya reivindicación ha sido el tema primordial de los revisionistas.

Si el revisionismo, como esquema interpretativo del pasado argentino, se había convertido hacia los años 70 en el "sentido común histórico" (al decir de Tulio Halperín Donghi), podemos plantearnos si el ámbito escolar ha sido una de las vías de penetración de esta perspectiva en la conciencia histórica. A priori, la autopercepción revisionista acerca de su exclusión de la historia institucionalizada hacía suponer que la escuela no había cumplido ningún papel en tal sentido. Esta convicción de estar marginados fue continuamente abonada por representantes de ambos bandos. Vicente Sierra en 1973, declara a la *Revista Crisis*: "Es así como se eliminan veinte años de acción rosista de la historia argentina, como si de la historia se pudieran arrancar páginas porque no nos gustan. Lógicamente esa historia se difunde a través de textos que el alumno debe aprender de memoria, repetir como loro y honrar como estúpido... Lo que en la escuela argentina se enseña no es Historia; apenas si es un no siempre atractivo anecdotario ... y muchas veces falso". Fermín Chávez, por su parte, declaraba que "...a ochenta años del reinado de Grosso oficialmente no ha pasado nada...". Por otra parte, mientras Jauretche insistía con sus conocidas ideas sobre la "política de la Historia", desde la orilla opuesta Enrique de Gandía afirmaba: "Los manuales existentes, las obras superiores no son improvisados. Representan la sabiduría, los esfuerzos, de muchas generaciones de estudiosos. Saben lo que dicen y lo dicen con fundamentos y con justicia ... Conozco los manuales de historia primaria, secundaria y superior - escuelas, colegios y universidades- de todas las naciones de América y puedo asegurar que los manuales argentinos son los más eruditos y mejor escritos... En las absurdas pretensiones de los reformadores se encuentra el elogio del rosismo. Quienes alaban a Rosas lo hacen por ignorancia o perversidad. No saben que Rosas..."<sup>1</sup>.

Aún en trabajos recientes se descarta que el ámbito escolar haya sido sensible a la controversia historiográfica entre el liberalismo y el nacionalismo<sup>2</sup>. No obstante, este acuerdo sobre la existencia de una exclusión oscurece el hecho de que revisionistas y nacionalistas estaban más vinculados al establishment que lo que ellos mismos se disponían a admitir y, por lo tanto, puede suponerse que la la controversia acerca de la figura de Rosas no podía quedar del todo afuera de los contenidos de la enseñanza secundaria.

Con el fin de verificar el grado de exclusión aludido, es que hemos analizado diecinueve manuales, para determinar si el revisionismo logra en ellos alguna presencia.

Las obras a las que nos referiremos incluyen a las editoriales y a los autores predominantes en el mercado, los "clásicos", algunos autores "marginales" y a los libros más recientemente aparecidos. Todos ellos, más allá de su dispar suerte en el mercado y la diversidad en las fechas de sus primeras ediciones, están en uso. Esto se explica por las modificaciones sólo formales que sufrieron los programas de estudio desde 1910 y la eliminación de toda obligatoriedad en el uso de un título determinado, dispuesta en las postrimerías del Proceso por el entonces Ministro de Educación Cayetano Licciardo. Con excepción de aquellos cuya primera edición es de 1990-91, los textos considerados pertenecen a las bibliotecas del Liceo "Victor Mercante" de la Universidad Nacional de La Plata y de la E.N.E.T. N<sup>o</sup> 4 "Juan Bautista Alberdi" de La Plata, siendo usualmente consultados por los alumnos.

Esta alusión a la continuidad de los contenidos de los programas de Historia y su relación con los manuales está referida a la idea de curriculum real, es decir a la necesidad de considerar conjuntamente "al curriculum prescripto, la propuesta editorial y la cultura pedagógica de los docentes"<sup>3</sup>. El papel clave que juegan los manuales en esta estructura ha sido bien definida por Bourdieu: "Las recopilaciones de textos escogidos y los manuales son el tipo de obras subordinadas a la función de valorar y ordenar, que incumbe a la Escuela. Como tienen que preparar a sus alumnos para responder a los problemas de la Escuela, los profesores se ven obligados a organizar de antemano sus propósitos según la organización que sus alumnos deberán encontrar para responder a estos problemas. Es en los manuales donde se encuentran discursos organizados en función de los temas sobre los que hay que disertar."<sup>4</sup>

Para rastrear las claves revisionistas en el tema "Rosas" nos centraremos en los tres logros decisivos que los historiadores de esta corriente le reconocen al período rosista:

- La decidida defensa del honor y la integridad nacional frente a las pretensiones expansionistas de las potencias extranjeras (Inglaterra y Francia, especialmente).

- La concreción de una política independiente de los intereses extranjeros y capaz de generar un desarrollo industrial.

- La restauración del orden a partir de la concreción de un sistema político en el que se conjugaron armónicamente el consenso popular y la autoridad del gobierno<sup>5</sup>.

### *Defensa de la Soberanía. Liniers-Rosas-Galtieri*

Desde la creación del Instituto de Investigaciones Históricas "Juan Manuel de Rosas" en 1938, una preocupación fundamental de sus integrantes - además de la de promover investigaciones sobre la época del Restaurador y la de reivindicar su figura- fue la de traducir su revisión de la historia en una reconstrucción de la tradición nacional. Con el fin de producir otra imagen del pasado en la memoria colectiva, se concentraron en la impugnación de los acontecimientos "antinacionales" exaltados por la "historia falsificada" y en la revalorización de aquellos aniversarios considerados relevantes para la reconstrucción de lo nacional.

Impulsarán, entonces, la consagración de nuevos hitos históricos: el aniversario del fusilamiento de Dorrego; el de la fundación del primer saladero, Las Higueritas, empresa en la que intervino Rosas; el de la defensa de la isla de Martín García frente a la invasión francesa, y el de la batalla de la Vuelta de Obligado<sup>6</sup>. En este último punto tuvieron un especial éxito, en cuanto a que los poderes públicos apoyaron sus iniciativas de conmemoración y homenaje desde la erección de un monumento en la zona de San Pedro en 1934 y el tratamiento del combate como un punto específico del programa de estudios en 1949, hasta el establecimiento del 20 de noviembre como *Día de la Soberanía Nacional* por ley de la Nación en 1974. Este apoyo oficial a la consagración de Rosas como campeón de la soberanía facilitó la presencia de argumentos revisionistas en los manuales escolares: "Aún cuando pueda discreparse sobre el autoritario gobierno de Rosas respecto de su política interna, no se puede dejar de reconocer la valiente defensa que hizo para dejar a salvo la soberanía nacional, agredida por las mayores potencias de entonces. Por el contrario, fue deplorable la actitud de sus opositores, que si bien tenían pleno derecho para no compartir sus ideas y combatirlo, eligieron el equivocado camino de aliarse con los extranjeros en la agresión al país, prestándose con ello al juego colonialista de esas potencias".

"Avala esta consideración, la actitud del Padre de la Patria, el General San Martín ..." que condenó la agresión extranjera y legó su sable a Rosas al fallecer en 1850. (Drago, p. 80).

En términos prácticamente idénticos, Fernández Arlaud argumenta desde posiciones revisionistas. (*Historia 3*, pp. 37 y 88-89). Desde una postura más extrema - y hasta caricaturesca- Ocón se refiere a la "heroica conducta de política internacional de la Confederación Argentina bajo la conducción de Juan Manuel

de Rosas..." y luego de describir las ventajosas consecuencias de esta gesta, la califica con entusiasmo: "Saludo al pabellón argentino. Días gloriosos para la Confederación. Para los argentinos de verdad. Para el Primer Magistrado"; pero a la vez advierte que "...la confabulación sigue acechando". (Pp. 397 y 414).

La "historia oficial" está representada por la opinión de Astolfi: "La larga y enojosa incidencia diplomática fue explotada por Rosas para exaltar nuestro sentimiento nacionalista, siempre alerta, y erigirse en campeón de nuestra soberanía exterior. De esa manera pretendía desprestigiar a sus adversarios y distraer la opinión pública sobre los abusos del sistema discrecional de mando que ejercía... Luego, en su testamento, San Martín legó a Rosas el famoso sable corvo que usara en sus campañas libertadoras. La actitud del Libertador, mal informado a la distancia de la afligente situación de su patria, ha sido utilizada por el rosismo como un argumento favorable a la dictadura. En realidad, sólo prueba la astucia con que Rosas sabía manejar los resortes de la intriga, sorprendiendo la fe del anciano prócer" (Pp. 344-45).

Esta posición repite puntualmente los argumentos con los que Antonio Dellepiane -miembro de la Junta de Historia y Numismática Americana- discutía, en los años treinta, contra el naciente revisionismo<sup>7</sup>. A pesar de ser innegable la influencia de Astolfi en la escuela media, no muchos autores de manuales posteriores lo acompañan. De ellos, Miretzky, Bustinza -en su libro de 1971- y Etchart-Douzón parecen los más cercanos por su desconfianza acerca de la autenticidad de la acción de Rosas en defensa de lo nacional.

Tomando como ejemplo el texto de Miretzky, no hace referencia alguna a Rosas como paladín de la soberanía y la negativa a abrir la navegación de los ríos se analiza en relación al enfrentamiento con el Litoral y los intereses porteños. Por otra parte, si hay algún mérito en el combate de la Vuelta de Obligado, pertenece a Mansilla y el levantamiento del bloqueo es el resultado del reclamo de los comerciantes británicos residentes en Buenos Aires. (Miretzky, Mur, Ribas y Royo. Pp. 287-90).

Estas afirmaciones son rematadas con un juicio que no sólo no le reconoce a Rosas otra virtud que la habilidad de aprovechar el "serio error político de sus enemigos", sino que además aclara que no defiende intereses nacionales.

Incluso en el nuevo libro que publica en 1982, a ocho años de figurar el *Día de la Soberanía* en el calendario escolar, tal opinión no es atenuada.

Esta beligerancia no tiene otros representantes. La tónica general es de aprobación y reconocimiento, como corresponde al creciente apoyo oficial, que exalta en la educación todo rasgo que pueda ser tenido por nacionalista. Ibáñez, por ejemplo, dice: "Rosas defendió con gran tenacidad la soberanía argentina contra el ataque de las potencias extranjeras (Francia e Inglaterra) las cuales debieron firmar tratados que contemplaron las exigencias de nuestro país" (*Historia argentina*, p.354).



Más adelante comenta la actitud de San Martín censurando la acción de dichas potencias y reproduce la cláusula testamentaria del sable que elogia la firmeza de Rosas contra sus injustas pretensiones.

Por su parte, Lladó expresa: "Las cuestiones internacionales fueron manejadas con decisión y eficacia y en todas ellas la soberanía nacional fue defendida decorosamente" (p. 50).

En los manuales de reciente edición, es llamativa la postura del publicado por la Editorial Santillana. En él, los autores se desentienden prácticamente de la mitología sobre el tema, mencionando escuetamente al combate de la *Vuelta de Obligado* en una cronología del período y con un trabajo práctico de formulación de hipótesis en torno a la intervención anglo-francesa de 1845.

Bustinza y Grieco y Bavio, además de repetir casi exactamente el texto de Lladó que publicara la misma editorial, incluyen títulos sugestivos como "*La usurpación de las Malvinas: la fuerza domina al derecho*"; "*Nuestra soberanía jaqueada: las amenazas externas*"; "*Proclama de 1845: Ante el intento de la escuadra anglo-francesa de forzar el paso del río*" (trabajo práctico); "*Las potencias bloqueadoras no pudieron doblegar la posición de Rosas*" (trabajo práctico); "*Conclusión: se impuso la tesis de Rosas*". En este último punto, los autores (aún desconfiando de los verdaderos propósitos nacionales de Rosas) afirman enfáticamente: "Los términos de los tratados firmados por Inglaterra y Francia pueden ser considerados como un *triunfo de la Confederación Argentina*. Las potencias europeas actuaron contra todo derecho *sin poder doblegar la posición adoptada por el gobierno porteño*. La actitud asumida por Rosas en defensa de la soberanía argentina fue *legítima*... De haberse aceptado las pretensiones extranjeras, se corría el riesgo de desintegrar una parte importante del país" (p. 17). (La cursiva es de nosotros).

En conclusión, el reconocimiento de la defensa de la soberanía es predominante. En el ámbito de una educación patrioter, este argumento básico en la defensa de Rosas es el más rápidamente aceptado. Se tiende a crear una línea histórica de resistencia al invasor en la que se igualan acontecimientos de diversa época y naturaleza. Por esta razón todos aceptan la acción de Rosas en este sentido. Algunos (Drago, Fernández Arlaud, Ocón) desde posiciones explícitamente revisionistas; otros que no lo son (Ortega, Lladó, Arriola, Ibáñez), aceptan tanto el argumento de la firmeza ante los extranjeros como la justificación de Rosas por San Martín, y los otros (Miretzky, Etchart-Douzon), pelean contra el sentimiento predominante. Bustinza, por último, tira por la borda en los 90 su desconfianza de los 70 y puede ser incorporado al segundo grupo.

La soberanía como valor eterno y la existencia de un espíritu de la Nación -más allá de los avatares de espacio, tiempo y coyuntura- sobrevuela, como un fantasma, sobre la escritura de autores de naturaleza diferente: "De esta manera, el Combate de Obligado en sí, con total prescindencia de banderías internas

*ocasionales, de entonces o de hoy, en un país de siempre, fue una demostración clara de sentimiento nacional e idea de propio valer frente a las dos naciones más poderosas de entonces. Se vio así -como en 1806 y 1807- que no sólo deben computarse cosas materiales en los actos de los hombres y los pueblos". (Ortega, p. 314).*

*"El 3 de enero (de 1833) los ingleses tomaron posesión de Puerto Soledad: la usurpación quedaba consumada... El 2 de abril de 1982, la República Argentina a través de un operativo militar, intentó restituir las islas a la soberanía nacional cumpliendo así con un unánime anhelo del pueblo argentino". (Lladó, p. 35). (Todas las cursivas son nuestras).*

Evidentemente, cualquier amenaza a la soberanía es analizada con idénticos mecanismos interpretativos. Es así como queda establecida la curiosa línea histórica Liniers - Rosas - Galtieri.

### *Política económica. Proteccionismo y encaje antiguo*

Uno de los temas fundamentales del revisionismo fue su aguda crítica a la política económica liberal. Desde su óptica, ésta no había tenido otro resultado que atar a la Argentina al Imperio Británico como productor de bienes primarios, en vez de promover una política proteccionista que posibilitara el desarrollo armónico de una industria nacional. El punto más fuertemente debatido en esta tónica fue la Ley de Aduanas de Rosas, que resultaba para ellos un serio intento de promoción industrial, mientras que los historiadores no enrolados en el revisionismo negaban o relativizaban la importancia de la medida.

Todas estas posiciones están reflejadas en los libros de texto analizados. Ni Astolfi ni Ibáñez mencionan a la Ley de Aduanas. Este problema central en el juicio sobre la política económica rosista, merece una aceptación parcial en los manuales de Miretzky. A pesar de su posición crítica sobre el centralismo de Rosas, reconoce que esta ley "constituyó un intento de proteccionismo económico a ciertos industriales locales", elogio compensado con la mención de las cesantías en masa, el rebajamiento de los sueldos, la reducción del presupuesto de la universidad y de la Inspección de Escuelas. (Pp. 283 - 84).

En el libro de Lladó (que repite casi textualmente el de Bustinza de 1971), se caracteriza a la ley desde el título del apartado: "La ley de Aduanas: un valorable aporte para el desarrollo del país". No obstante se advierte que aún cuando "las ciudades interiores recibieron esta ley con verdadero beneplácito", "Buenos Aires seguía siendo el único puerto habilitado para el comercio de ultramar, con lo cual seguía digitando la política económica, de tal modo que las

necesidades regionales debían ajustarse a los dictados de la ciudad-puerto." (Pp. 39-40).

Los argumentos de Lladó y Bustinza son los de Enrique M. Barba. Para este historiador, la ley "significaba la protección de los productos e industrias de todas las provincias, aunque no libraba a éstas de la tutela porteña. En efecto,... el sistema comercial seguía siendo el mismo. Sólo el puerto de Buenos Aires era el habilitado para el comercio de ultramar, con lo que se obligaba a las provincias a sujetarse a la marcha económica de Buenos Aires. Prohibida la introducción de ciertos artículos en Buenos Aires, se prohibía su introducción en todo el país. En una palabra, la economía nacional y la iniciativa privada debían ajustarse, prácticamente, a los dictados de Buenos Aires."<sup>9</sup>

Esta relativización es descartada por Ortega, quien, discutiendo implícitamente con Barba, contrapone a su crítica del autoritarismo político el elogio a las medidas de orden económico. Dedicó un subtítulo a la ley de Aduanas y concluye: "Esta fue una medida proteccionista reclamada durante décadas por las provincias; hay autores que la elogian excesivamente, mientras otros tratan de restarle valor aduciendo que la misma existencia del puerto de Buenos Aires, prácticamente único, sujetaba a las provincias en sus prohibiciones y permisiones. Nosotros entendemos que hubo ya proteccionismo, bastante deseado y adecuado, lo cual fue nuevo hasta entonces." (p. 300).

Nuevamente, como en el caso de la defensa de la soberanía, para Ortega se trata de valorar en sí mismo al fenómeno.

Dentro del bando de los autores que podemos denominar como revisionistas, es Drago quien (más que el moderado Fernández Arlaud o el ultramontano Ocón) se destaca en la defensa de la "política nacionalista" de Rosas: "Durante toda su gestión, Rosas basó su política de gobierno en los principios de NACIONALISMO, haciendo prevalecer los intereses argentinos sobre los de grupos privados o extranjeros... La Ley de Aduanas de 1835, al gravar con mayores impuestos a los productos extranjeros inició el *Proteccionismo económico* que favoreció al interior sin por ello desproteger a los comerciantes porteños, que podían comprar en el país los productos de que antes se surtían en el exterior.

Así se fortaleció la INDUSTRIA ARGENTINA: aparecieron entonces las primeras fábricas que utilizaban máquinas a vapor, se abrieron talleres de tejidos e hilados y se multiplicaron las artesanías. Buenos Aires con más de un centenar de Fábricas y Talleres, se convirtió en un próspero centro industrial, dirigido muchas veces por maestros extranjeros pero que utilizaban obreros y mano de obra criolla." (*Historia 3*, p. 57).

Estas afirmaciones de Drago extreman el ahistórico tránsito al capitalismo industrial descrito por José María Rosa en *Defensa y pérdida de nuestra independencia económica*, en el que se ha claramente inspirado: "La Ley de Aduanas terminaba con el liberalismo económico de 1809... Con esta ley, la

manufactura criolla, moribunda, y la producción de harinas, azúcares, y productos de granja que amenazaba extinguirse, recibieron la saludable reacción imaginable. Volvieron a florecer las industrias del interior y Buenos Aires se llenó de fábricas, algunas de las cuales alcanzaron gran adelanto técnico.

"No obstante, sin llegar a abastecer totalmente el mercado interno, la potencialidad industrial de la Argentina en tiempo de Rosas alcanzó un grado notable gracias a la política de su Ley de Aduana" y agrega que Buenos Aires es un "gran taller industrial".

Enrique Barba polemizando con José María Rosa desde los textos secundarios, es una muestra de cómo los autores de manuales reciben ciertas repercusiones de la controversia entre los historiadores. "Desarrollo económico", "proteccionismo industrial", "industria nacional", son valores indiscutidos en las décadas del 60 y 70. Por eso, incluso los críticos de Rosas en estas obras están obligados a cuestionar la eficacia de la ley en el cumplimiento de estos principios.

En los manuales de aparición reciente (A-Z Serie de Plcta y Santillana) el tratamiento de lo económico sufre una variación. Por una parte, la consideración de la economía gana espacio, y, por otra, disminuye la preocupación por la política económica.

El libro de Bustinza repite los conceptos que Lladó, a su vez, había repetido de Bustinza. En lo referido a la Ley de Aduana, el único agregado es que dice que "regulaba la entrada de determinados productos, pudiendo prohibir la introducción de algunos de ellos, como sucedió con los herrajes, frenos, espuelas, maíz, porotos, etc., de acuerdo con las necesidades del mercado interno." (p. 4). Esta cuestión es tratada junto con la fundación de la Casa de Moneda bajo el título de "*Dos efectivas medidas económicas*". Las novedades se encuentran en otros aspectos de la economía que ahora aparecen tratados: "*Los privilegios de la ciudad-puerto*", "*La creciente prosperidad de los comerciantes ingleses*", "*El saladero: una industria en expansión*", "*La tierra: una inversión rentable*" (donde se cita a una historiadora contemporánea, Hilda Sábato).

El manual de Santillana, carente de un legado editorial como en el caso anterior, se muestra más desprejuiciado con el proteccionismo rosista. Se ocupa de la ley en cuestión en una cronología que resume los principales acontecimientos de la época, donde con parquedad dice que "El objetivo de esta ley era incrementar la producción local y de las otras provincias, de los bienes de la agricultura y la industria" (p. 35). En el cuerpo del texto, liquida el problema con pocas palabras: "Bajo el gobierno de Rosas se intentó proteger en el mercado las producciones artesanales locales a través de la ley de Aduanas de 1835; pero esta ley sólo atenuaba el libre cambio originario y fue dejada de lado en 1841..."

Por Buenos Aires, al ser la ciudad puerto, embarcaban y desembarcaban las mercaderías que luego se distribuían por todo el país...El monopolio aduanero reforzaba el centralismo y despertaba hondas resistencias en el resto de

las provincias. Sin embargo, la Argentina logró bajo Rosas importantes progresos económicos que le permitieron ubicarse ventajosamente en el mercado internacional." (p. 36).

Y es a estos progresos a los que se aboca en toda la página siguiente bajo los títulos de *"Ventajas y desventajas de la paz rosista"* y *"Buenos Aires, los dulces frutos de la ganadería"*.

Esta pérdida de virulencia en la consideración de la política económica de Rosas obliga a preguntarse en qué campo se ha dirimido la controversia. ¿En el historiográfico? ¿Es el triunfo del Dr. Barba, del cual es legatario el libro de A-Z y a quien podrían filiarse las afirmaciones del manual de Santillana? ¿En el político? ¿Puede discutirse hoy con el mismo énfasis si la protección de la ley de Aduanas era efectiva o ineficaz para la creación de una pujante industria nacional? Todo parece sugerir que, en el centro de la vorágine neoliberal en que vivimos, el proteccionismo es olvidado por anacrónico.

### *Un gobierno de orden. El discreto encanto de una mano dura*

Rosas había sido caracterizado como tirano por la historiografía liberal desde el siglo XIX. La reivindicación que de su figura hicieron posteriormente los revisionistas, siempre dejó flotando esa acusación. En sus escritos sobre el Restaurador, éstos justificaron y/o evitaron hacerse cargo de esta condena, ya sea por simple comparación con los crímenes de los liberales, por haber sido Rosas producto de la necesidad (orden vs. anarquía), por haber comprendido el espíritu de las masas movilizadas por la Revolución que lo plebiscitaron o, finalmente, porque los regímenes de liberación anticolonial no podían quedar atados a formas liberales para triunfar efectivamente contra el imperialismo.

De todas estas explicaciones, la preferida en los textos secundarios es la que propone a la dictadura como remedio natural para salir del caos: "impidió la disgregación del territorio, contuvo a la anarquía y habituó a los gobiernos provinciales a aceptar las directivas del gobierno central"; "surgió como consecuencia del desorden" (Ibáñez); "...impidió la anarquía del país al ejercer un gobierno de dominación sobre el resto de las provincias" (Etchart-Douzon); "no hubo, pues, más coacción que la resultante por la necesidad sentida por todos de una mano rígida que gobernara con orden y firmeza" (Fernández Arlaud); "el pueblo agradeció el orden impuesto" (Drago); "Rosas hizo que el país se acostumbrara a respetar el poder de la Nación" (Márquez Garabano).

Este reconocimiento del caos como el mayor de los males y la convicción de que, por lo tanto, cualquier medio es lícito para salir de él, está tan presente en los textos que parecen resultar naturales argumentaciones como las

siguientes: "El gobernador porteño creyó que para constituirse en autoridad nacional debía comenzar por imponerse indiscutiblemente en su propia provincia, *de ahí que la acción de su gobierno se orientara hacia la eliminación de todo vestigio opositor.*" (Bustinzza y Grieco y Bavio)

"En lo referente al periodismo, puede afirmarse que los impresos de tendencia unitaria *desaparecieron desde el momento que el Restaurador subió por segunda vez al gobierno.*" (Ibáñez).

"Era un mal reconocido que los jueces ordinarios tardaban excesivamente en expedirse y que en muchos casos dilataban el dictar sentencia por tiempo indefinido... (Por esta razón las primeras medidas de Rosas) *tendieron a acelerar la resolución de los procesos ordinarios pendientes: intervino personalmente en varios de ellos dictando sentencia definitiva absolutoria o condenatoria.*" (Fernández Arlaud). (Las cursivas son de nosotros)

La eliminación del opositor justificada por la necesidad de imponerse; la casual coincidencia entre el establecimiento de la dictadura y la desaparición de la prensa contraria al régimen; la intervención del gobernador en la justicia con el noble fin de acelerar los trámites. Todos argumentos que brindan explicaciones sobre el pasado desde la lógica del discurso político autoritario.

Los bandos en pugna son caracterizados en una forma esquemática y empobrecedora. Los enemigos del Restaurador son presentados en los textos con la misma falta de matices con que éste los agrupaba bajo la denominación de "unitarios". El único manual que advierte que bajo esta etiqueta se incluía a opositores diversos es el de Santillana. La descripción maniquea a la que los manuales apelan para explicar las luchas por el poder es funcional con algunos de los estereotipos de la cultura política argentina. La confrontación de unitarios teóricos con federales pragmáticos<sup>10</sup>; la exaltación del realismo federal contra el desorden que puede resultar de la acción de quienes -como los unitarios- están enajenados por teorías o ideas extrañas se vincula fácilmente al estilo con el que el poder se refiere a sus enemigos cuando el orden parece amenazado. Inevitablemente, los idealistas en el gobierno no podían otra cosa que sembrar el caos. El realismo de los federales tendría la misión de reimplantar el orden.

"La designación de Rosas fue recibida con *júbilo general*, porque representaba una garantía de *orden y responsabilidad ... todos ansiaban un gobierno de paz y estabilidad.* El nuevo titular parecía garantizar ambas cosas." (Fernández Arlaud *Hist. de las Inst.* Pp. 225-6). "En líneas generales, puede asegurarse que el gobierno de Rosas fue de *orden y progreso*: cesaron los desmanes y al renacer la tranquilidad pública, la vida ciudadana volvió a una *normalidad* que hacía años que no conocía. *Pero también es indudable que el aparato represivo contra los opositores fue haciéndose cada vez más riguroso...*" (Drago, p.56). (Cursivas nuestras) Lo notable no es que este "realismo" esté incluido en los textos revisionistas, sino encontrar estos argumentos en los libros que no comparten esta

visión del pasado. Aún en los más recientemente aparecidos se deslizan conceptos similares: "La noticia de su muerte (la de Quiroga) conmovió al país... Buenos Aires no vaciló en calificar duramente el atentado. El presagio de nuevas violencias parecía aconsejar medidas drásticas y otra vez Rosas apareció como el único capaz de evitar el desorden" ... "Juan Manuel de Rosas aparecía, por sus antecedentes y prestigio, como el hombre indicado por cuantos creían en la necesidad de un gobierno de fuerza como único medio para contener los desbordes a los que parecía encaminarse el país." (Bustanza y Grieco y Bavio. Pp. 3-4)

Aún en el manual de Santillana, en el que se comprueba una preocupación mayor por la inclusión de variables sociales en las explicaciones, la apelación al "realismo" no deja de aparecer:

"Hombre sùmamente práctico, Rosas *no comprendió*, que después de muchos años de gobierno, *era necesario moderar* las aristas más represivas de su régimen..." (Jáuregui, p. 33) (Todas las cursivas, nuestras).

No es nuestro propósito involucrar a estas dos últimas obras en la defensa de la dictadura, sino mostrar la eficacia de los argumentos revisionistas frente a la falta de una traducción para la escuela media de una historiografía más actualizada y compleja, que brinde explicaciones más matizadas sobre las causas de los hechos históricos.

La oposición a la dictadura de Rosas se ha hecho desde una perspectiva ultraconservadora como la de Astolfi, en donde junto a su condena del "estancamiento político en que sumió al país durante veinte años", incluye en una lista de factores que "contribuyeron a consolidar su poder" al "sufragio universal y directo implantado en Buenos Aires en 1821" gracias al cual "la masa popular, seducida por la propaganda rosista intervino en las elecciones y se impuso por su número a la minoría opositora que, además, dejó de concurrir a los comicios por falta de garantías." (p. 324).

En los libros de Ibáñez, que por su importancia editorial y su permanencia en las bibliotecas escolares han ejercido una influencia masiva en profesores y alumnos, el elogio encubierto a la dictadura es indiscutible. Luego de realizar una caracterización telúrica de Rosas como caudillo, el autor continúa: "Espíritu autoritario, amante del orden y de los gobiernos fuertes, estaba persuadido de que las autonomías provinciales le impedirían controlar el país bajo su mando. En los largos años de su gobierno, *prefirió* no organizar a la República y continuar con un régimen provisional, pues  *juzgaba prematuro* establecer un orden constitucional.

"Con esta actitud impidió la disgregación del territorio, contuvo la anarquía y *habituó* a los gobernadores a aceptar las directivas del gobierno central.

"Persiguió a sus enemigos políticos y los eliminó *con astucia y vigor*, consiguió la adhesión de la masa popular ... que *no entendía a teóricos e ideólogos*

y llevó a la práctica un gobierno limitado a las exigencias del momento.' ' (Historia Argentina, p 354).

En términos generales, podemos decir que la interpretación de Carlos Ibarguren ha triunfado. En su clásico libro de 1930, al preguntarse por qué nace la dictadura, se responde que ello "es siempre consecuencia de la anarquía: si ésta es puramente superficial, aquélla es ocasional; pero si el desconcierto es profundo la dictadura es trascendental". En consecuencia, para el autor, el juicio sobre Rosas no puede desvincularse del proceso histórico: "La historia no puede ser estudiada aislando un momento de otro. El poder omnipotente ejercido por Rosas... fue el resultado necesario de la anarquía producida por la Revolución de Mayo". Luego de describir la virulencia del proceso revolucionario en la campaña bonaerense, continúa: "Rosas interpretó y dirigió como jefe supremo este gran movimiento; por eso su dictadura fue trascendental y durante su larga duración en la que se mantuvo firmemente la unidad nacional y su independencia, pudieron madurar los elementos que forjaron la organización constitucional después de su caída"<sup>11</sup>.

## Conclusiones

Como hemos mostrado, los revisionistas logran incorporar fechas en el calendario escolar como el 20 de noviembre que desde 1974 es consagrado como el Día de la Soberanía. Con excepción del texto de Miretzky, ninguno de los libros analizados desaprueba la acción rosista. De todas maneras, antes de esa fecha hemos visto cómo el tema se fue imponiendo hasta ser exaltado<sup>12</sup>.

En relación a la misma cuestión, también pudieron instalar la justificación de Rosas por San Martín, tal cual empezaron a hacerlo los primeros revisionistas de los años 30.

La controversia se encuentra en los textos en lo referido a los temas económicos, y en especial a la ley de aduanas de 1835 con sus proyecciones proteccionistas. En este aspecto, que no es el que ocupa más espacio en los libros, la polémica parece resumirse en la toma de partido por las opiniones de José María Rosa o de Enrique M. Barba. Es conveniente remarcar, entonces, que la confrontación con los partidarios de Rosas se realiza desde posiciones moderadas, que se contentan con marcar los límites de los supuestos intereses nacionales del Restaurador. La pérdida de vigencia de la disputa en los últimos textos publicados parece exceder el marco historiográfico y explicarse por el actual cuestionamiento del papel del Estado y de sus políticas en la marcha de la economía, haciendo desaparecer el consenso sobre los beneficios del proteccionismo para el desarrollo industrial.

La justificación de la dictadura como única alternativa para salir del caos, es un tema del revisionismo que está presente en los manuales. Aún en los libros de autores no rosistas, la inevitabilidad de un gobierno de fuerza asume la categoría de explicación histórica.



Demuestra la existencia de estos elementos revisionistas, cabría preguntarse cuáles son las razones por las que este fenómeno no había sido percibido. Su presencia, ¿cambiaba en algo la propuesta para la enseñanza?

La inclusión de dos de los temas centrales relacionados con la reivindicación de Juan Manuel de Rosas -defensa de la soberanía y restauración del orden- se integra sin obstáculos en la misma exaltación de valores de la llamada historia oficial. Patria, autoridad, orden y jerarquía son algunos de los conceptos promovidos indistintamente desde las páginas de estos textos, importando poco -las más de las veces- la filiación de sus autores. Los revisionistas no podían resultar excluidos de un discurso pedagógico que se entramaba naturalmente con el discurso del poder<sup>13</sup>. Cuando nos aventuramos en la lectura de los textos escolares argentinos, nos encontramos con un elogio de expresiones autoritarias de convivencia que no sólo está referido a la defensa explícita de la dictadura como forma de gobierno. A través del discurso aparentemente ingenuo, incoherente y dirigido de una historia trivial se comunican contenidos que, más allá de su pobreza epistemológica, transmiten y refuerzan la ideología conservadora del "sentido común", integrándose en el lenguaje cotidiano de la política.

La Historia como disciplina resulta diluida al tomar como eternas ciertas categorías que fueron construidas históricamente. Así tendríamos una República Argentina, sujeto abstracto de existencia intemporal, a cuya defensa se acude en cualquier época y en cualquier forma. La Nación aparece en estas obras como un "ente natural", previo al Estado y existente desde el comienzo de los tiempos, tal cual la definía Herder. Sólo así resulta aceptable la inclusión en la misma serie de la acción de Rosas en 1845, las de 1806 y 1807 -en las postrimerías del orden colonial- y las de 1982 -durante la última dictadura militar-.

En relación a la justificación de Rosas por San Martín, el éxito de los revisionistas consistió en poner a los liberales -quienes habían organizado un panteón en el que el Libertador era la figura principal y del cual el Restaurador quedaba excluido- en el brete de aceptar su propio argumento o de tener que explicar la conducta de San Martín al legarle el sable. Los liberales habían caído en su propia trampa: San Martín salvaba a Rosas de la ignominia.

Este debate de los años 30 se trasladó a los textos en esos mismos términos aunque con el predominio del argumento revisionista. Lo que inclina la balanza a favor de éstos es la aceptación de un criterio de verdad: el principio de autoridad. Esta instalación de la opinión del Santo de la Espada como verdad absoluta, de su autoridad indiscutible para establecer como verdadero un criterio, es especialmente funcional con el discurso pedagógico y, por lo tanto, recogido con entusiasmo por los manuales. La herencia del liberalismo conservador confluye con el nacionalismo revisionista y se precipita sobre el ámbito escolar, para reforzar su escasa tendencia a discutir racionalmente.

La aceptación del autoritarismo que los revisionistas hacen al defender

en bloque al gobierno de Rosas no queda marginada en una sociedad como la nuestra, que tiene como prioridad el orden. La justificación de la dictadura como única alternativa para salir del caos es un tema que la educación argentina absorbe. Es curiosa la similitud de estas explicaciones con las de los liberales antidemocráticos franceses, para quienes -dice Bobbio- "...el cesarismo no era más que la natural y terrible consecuencia del desorden provocada por la llegada de la república de los demagogos"<sup>14</sup>. La lógica de este discurso político conservador resuena en muchas frases que están en los manuales y que reconocemos en las argumentaciones políticas cotidianas. ¿Quién no ha escuchado afirmaciones tales como "Sacar al país del estancamiento general de las últimas décadas" (Miretzky, P. 58) o (La oposición) "se reducía a un núcleo minoritario que inútilmente había tratado de imponerse" (Fernández Arlaud, p. 226) o "Buenos Aires no vaciló en calificar duramente el atentado" o "Magistrados, miembros del clero, funcionarios civiles y militares que no merecían la confianza del régimen fueron destituidos" (Bustanza y Grieco y Bavio. Pp. 3 y 4).

Todos estos ejemplos que nos muestran mezcladas las mismas características en autores revisionistas y no-revisionistas, exhiben discursos complementarios y apenas antagónicos en algunos aspectos. Los rasgos de una educación dogmática, acrítica, acientífica parecen comprobarse una vez más<sup>15</sup>. Si Rosas había sido uno de los temas más discutidos de la historia argentina, esto no se refleja en los manuales escolares donde la perspectiva del autor como única posible y valedera es predominante<sup>16</sup>. La presencia de manuales revisionistas como el del atrabiliario Ocón (una rareza editorial) o del moderado Fernández Arlaud (más difundido, especialmente en colegios religiosos) o el de Drago (extraordinariamente exitoso), no han perturbado los contenidos ni las modalidades de la enseñanza de la historia sino que se han integrado a la tradición existente. Y en este encuentro fraterno, parecen resonar aún las palabras que Astolfi pronunciara hace más de medio siglo: "Mística, del griego *mystis*, es el reconocimiento de la limitación humana para resolver el Misterio... La mística de la enseñanza se conjuga con la mística del nacionalismo, sentimiento que no es nuevo ni exótico entre nosotros... Esta mística del nacionalismo debe encenderse en la escuela."<sup>17</sup>.

## Notas

<sup>1</sup> Encuesta "¿Se enseña en la Argentina la historia real del país?", en *Revista Crisis*, año 1- N° 8, diciembre de 1973; pp. 3-17.

<sup>2</sup> Ver, por ejemplo, Miguez, E. J., "Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia y el uso de fuentes en la escuela media en Argentina", en *Propuesta educativa* N° 7, octubre de 1992, p. 16.

<sup>3</sup> Frigerio, Graciela (1991) *Curriculum presente. Ciencia ausente*. Bs. As., Miño y Dávila, P. 19. Acerca de la falta de modificaciones significativas de los programas en el tema que nos ocupa, puede constatare la afirmación en Finocchlo, Silvia "Una reflexión para historiadores. ¿Qué llega de nuestra producción a la escuela media?", en *Entrepasados* N° 1, 1991. Allí se transcriben las unidades dedicadas al estudio de Rosas y su época en los planes de 1910 y de 1949, haciéndose referencia también a la última reforma de 1978.

<sup>4</sup> Bourdieu, P. "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento", en Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A. (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.

<sup>5</sup> Un análisis de los temas del revisionismo puede hallarse en Amézola, Gonzalo de; Barletta, Ana María; Béjar, María Dolores y Bozza, Juan Alberto. *Informe colectivo de investigación*. Secretaría de Ciencia y Técnica, U.N.L.P., 1989.

<sup>6</sup> Cfr. *Informe colectivo de investigación* ya citado.

<sup>7</sup> Ver nuestro trabajo "Repatriación: modelo para armar", en *Mitos, altares y fantasmas. Estudios e investigaciones* N° 12. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. U.N.L.P., 1992.).

<sup>8</sup> Barba, Enrique M. en Academia Nacional de la Historia. *Historia de la Nación Argentina*. Volumen VII (Rosas y su época). Sección segunda. Buenos Aires, El Ateneo, 1962, p.112. Es de notar que el párrafo de Barba en que se basan estas afirmaciones es justamente el mismo que cita Cuccorese y Panettieri en su difundido manual, pudiendo suponerse que tal vez éste haya sido el libro consultado por Liadó y Bustinza. (Ver:

Cuccorese, J. y Panettieri, J. *Argentina. Manual de Historia Económica y Social*. Buenos Aires, Ediciones Macchi, 1971, P. 338).

<sup>9</sup> Rosa, José María. *Defensa y pérdida de nuestra Independencia económica*. Buenos Aires, Peña Lillo, 1986; pp. 103 y 108.

<sup>10</sup> La distinción "país ideal - país real" forma parte de la retórica clásica de los revisionistas del 30. Entre ellos, Manuel Gálvez dice: "El federalismo representa entre nosotros el sentido de la realidad, la política vital, la adaptación del gobierno a nuestra idiosincracia. El unitarismo representa lo ficticio, lo doctrinario. Los mismos fieles de la unidad advierten que el pueblo y los pueblos quieren el federalismo", en *Vida de Juan Manuel de Rosas*. 5ª edición. Buenos Aires, Tor, 1948; p.55.

<sup>11</sup> Ibarguren, Carlos. *Juan Manuel de Rosas. Su vida, su drama, su tiempo*. 16ª edición. Buenos Aires, Theoría, 1972; pp. 212-13.

<sup>12</sup> En relación a este incremento de la preocupación por la soberanía argentina en los manuales, el libro de Carlos Escudé, *Patología del nacionalismo*. Bs. As., Instituto Di Tella, Editorial Testa, 1987, rastrea el fenómeno de la soberanía territorial en los manuales de geografía y descubre que es a partir de la década del 40 que el tema cobra espacio y énfasis en estos textos.

<sup>13</sup> Al decir 'discurso del poder' queremos deliberadamente evitar hablar de 'discurso político' - aunque en muchos sentidos nos acerquemos a consideraciones análogas- para evitar las observaciones que hace Eliseo Verón del uso abusivo de esta categoría. Al respecto dice Verón que "Las 'funciones' del discurso político son múltiples, cosa que con frecuencia se olvida... El discurso político es un discurso de *refuerzo* respecto del prodestinatario, de *polémica* respecto del contradestinatario y de *persuasión* sólo en lo que concierne al paradestinatario. En la economía discursiva de los intercambios políticos las tres funciones son igualmente importantes". Verón, Eliseo. "La palabra adversativa", en Verón, E. y otros (1987). *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Buenos Aires, Hachette; p 18.

<sup>14</sup> Bobbio, Norberto (1989). *Liberalismo y democracia*. México, Fondo de Cultura Económica; p. 57.

<sup>16</sup> Sobre la historiografía de los libros de texto, dice M. Riekenberg que "parece no guiarse por los conocimientos científicos sino más bien por factores e intereses extracientíficos basados en la necesidad política de formar una tradición nacional y de brindarle legitimación." Riekenberg, Michael. "Caudillos y caudillismo. La presentación del tema en los libros escolares latinoamericanos de historia", en Riekenberg, M. (comp.) (1991) *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de*

*texto y conciencia histórica*. Bs. As., Alianza Editorial/ FLACSO/Georg Eckert Instituts.

<sup>18</sup> El único autor que menciona la existencia de polémicas entre partidarios de la escuela tradicional y la revisionista es Ibáñez en la página 373 de su *Historia Argentina* y en la introducción de su *Historia de las Instituciones*.

<sup>17</sup> Astolfi, José C. "Los maestros y el nacionalismo", en *El Monitor*, junio de 1940. Citado por Escudé, Carlos (1990). *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Bs. As., Instituto DI Tella/ Editorial Tesis; p. 119).

## Manuales analizados

Ariola, Francisco. *Historia de la Cultura Argentina. (Primera Parte). Instituciones políticas, sociales y económicas*. 11ª edición (1ª: 1955). Bs. As., Ed. Stella, 1983. (1er. año del Magisterio).

Astolfi, José Carlos. *Curso de Historia Argentina*. 10ª edición. (1ª: 1949) Bs. As., Kapelusz, 1960.

Bustanza, Juan A, *Historia 5 - Instituciones políticas y sociales de Argentina y América*. 1ª edición 1971 - 3ª tirada de la primera edición: 1972 Bs. As., Kapelusz, 1971.

Bustanza, Juan Antonio y Grieco y Bavio, Alicia. *Historia 3. Los tiempos contemporáneos. Argentina y el mundo*. Bs. As., A-Z. Serie de Plata, 1991. (Sin fecha de 1ª edición).

Cosmelli Ibáñez, José. *Historia Argentina*. 22ª edición. (1ª: marzo de 1961) Bs. As., Troquel, 1977.

----- *Historia de las Instituciones políticas y sociales argentinas (desde 1810)*. 9ª edición (1ª: 1962). Bs. As., Troquel, 1968. .

Drago, Alfredo L. *Historia 3*. 2ª edición revisada y corregida. (1ª: 1981). Bs. As., Ed. Stella, 1991.

Etchart, Martha B. y Douzon, Martha C. *Histo-*

*ria Argentina*. 30ª edición. Tirada: 5.000 ejemplares. Bs. As., Cesarini Hnos., 1977.

Fernández Arleud, S. *Historia institucional argentina y americana. Segunda parte: desde 1810*. 1ª edición. Bs. As., Stella, 1969.

----- *Historia 3. La argentina y el mundo contemporáneo*. 1ª edición. Bs. As., Stella, 1982.

Jáuregui, A.; González, A.; Fradón, R. y Jáuregui, S. (coord.). *Historia 3*. Bs. As., Ed. Santillana, 1990.

Lladó, Juan B.; Grieco y Bavio, Alicia; Lugones-Sessarego, Alejandra y Rossi, Patricia. *La edad contemporánea. La Argentina desde 1831 a 1982*. 8ª edición. (1ª edición: 1983). Bs. As., A-Z, 1991. Selección de contenidos, fuentes y cartografía: Equipo didáctico A-Z.

----- *Historia. La Edad Moderna. El surgimiento de la Edad Contemporánea. La Argentina hasta 1831*. 2ª edición. (1ª edición: 1982). Bs. As., A-Z, 1985. Selección de contenidos, fuentes y cartografía: Equipo didáctico A-Z.

Márquez Garabano, Luis D. *Historia de las instituciones políticas y sociales argentinas*. 7ª edición. Bs. As., Librería del Colegio, 1961.

Miretzky, María L. de; Mur, Elvira S. de; Ribas, Gabriel y Royo Susana N. *Historia 3. La Nación Argentina*. 1ª edición. Texto y actividades. Bs. As., Kapelusz, 1971.

Miretzky, M. L. de; Royo; S. N. y Saluzzi, Elvira M. L. *Historia 3. La organización y el desarrollo de la Nación Argentina*. 2ª edición: 45.000 ejemplares. Bs. As., Kapelusz, 1982.

Ocón, Jorge A. *Historia Argentina*. 1ª edición: 7.000 ejemplares. Bs. As., Ed. Colseco, 1974. Colaboraron: Aragón Mozo, Rafael; Cobelli, María

de Jesús; Cremades, Jorge J.; García, Ricardo Alejandro; Guglielmín, Humberto; Heck, Juan Carlos; Moschen, Juan Carlos; Ripoli, María Susana; Sita, Norma; Soya, Ana María y Zalocco, Carlos E.

Ortega, E. C. *Historia de la República Argentina*. 1ª edición. Bs. As., Kapelusz, 1970.

Turréns, Juan F. *Curso de Historia Argentina*. 3ª edición de 4.000 ejemplares. (1ª de 4.000 ejemplares. 2ª: 1970) Bs. As., Huemul, 1975. (3ª edición de 4.000 ejemplares- 1ª: 1966, 2ª: 1970).



# La historia y los pasados

## Presentación de esta historia

PROF. MARÍA DOLORES BEJAR

U.N.L.P.

Desde estas notas recorreremos dos historias: *La persistencia del Antiguo Régimen* de Arno Mayer y *La Era del Imperio* de Eric Hobsbawm con el propósito de comparar ambas miradas, es decir, desde dónde observan y cómo explican el pasado.

El impulso que me ha llevado a concretar este análisis comparativo es el de ofrecer un material que posibilite la reflexión en torno a una serie de interrogantes acerca de nuestro oficio de historiadores. ¿Desde dónde dar cuenta del pasado? ¿Cómo articular los espacios geográficos, los hombres que lo ocuparon, sus actividades: económicas, políticas, artísticas, científicas... y porqué no, aún las más privadas? De qué manera distinguir en esa multitud de hechos y de rostros, los que pueden ser reconocidos y los que necesariamente deben ser registrados? ¿Es válido conferirle un sentido, un orden más o menos preciso a ese complejo repertorio de imágenes y sonidos, de espacios y tiempos?, o ¿esta pretensión debe abandonarse en la medida que expresa la propuesta de una razón avasallante que, inexorablemente, sólo podrá explicar en la medida que excluya? ¿Por qué los historiadores vuelven reiteradamente hacia algunos problemas o cuestiones del pasado y nos ofrecen panoramas e interpretaciones fuertemente contrastantes?

Este último es el caso de los trabajos elegidos. Tanto Mayer como Hobsbawm coinciden en el afán por explicar la sociedad europea (centralmente) en el período que va desde los años 70 del siglo XIX hasta la Primera Guerra Mundial y por dar cuenta de las causas y el significado de esta última, pero a partir de allí toman caminos totalmente diferentes.

A través del análisis de dichos trabajos no pretendo ofrecer un catálogo acabado que contenga las respuestas precisas al conjunto de interrogantes planteados. El objetivo es mucho más modesto, reconocer algunas cuestiones que (creo) debemos tener en cuenta para avanzar hacia (y afianzarnos en) el reconocimiento de las respuestas buscadas, sin pretender con esto, que en algún momento lograremos su perfecta y completa enunciación. Desde aquí sólo se esboza un camino posible.

Pero desde aquí también, se identifican los caminos que resulta conveniente abandonar. Y esto en virtud del carácter limitado que revelan muchas de las propuestas "renovadoras", ya sea aquellas que pretenden ofrecer alternativas para superar a la desprestigiada historia política -la que entiende el pasado como acumulación de información, principalmente de las acciones y actividades

gubernamentales- como las que elaboran interpretaciones críticas sobre la "maligna" historia ideológica-aquella que explica el pasado en relación con determinados intereses objetivos políticos, cualquiera sea su tema específico.

No es desde las alternativas que nos proponen pasar de una historia de batallas a otra basada en las cifras de producción, o a una que se construyera sobre el registro de las grandes creaciones culturales del hombre que encontraremos respuestas a los interrogantes planteados.

Tampoco las interpretaciones que privilegian el análisis de los discursos a fin de precisar los presupuestos ideológicos de quienes han encarado la reconstrucción del pasado, nos permiten avanzar demasiado. Durante mucho tiempo, en el caso de la historiografía argentina, el debate en torno a: desde dónde y cómo explicar el pasado, se ha reducido a: cuánto y cómo se defiende la nación, o se alienta a la antipatria; cuánto y cómo se forja a las mentes en los postulados del marxismo, o en la defensa del liberalismo, o en la adhesión a los principios autoritarios, cuánto y cómo...

No planteo que dichas batallas deban o puedan desaparecer; son expresión y parte constitutiva de los conflictos, tensiones y acuerdos a través de los que, cada sociedad procesa su propia trayectoria.

Sí propongo que, quienes como profesionales contamos con otras posibilidades, intentemos salir de estos caminos trillados. A través del análisis de los trabajos citados intento justamente eso: reconocer en qué términos podemos enmarcar el debate sobre, qué tipo de historia estamos sosteniendo, cuál necesitamos para elaborar nuestra explicación del pasado.

## *1. La persistencia del Antiguo Régimen*

Mayer encaró este estudio del Antiguo Régimen impulsado, en gran medida, por los resultados (y las limitaciones) de una investigación anterior sobre el significado de la Primera Guerra Mundial. A través de la misma había intentado explicar sus causas y sus objetivos internos reconociendo una estrecha relación entre el resurgimiento del conservadurismo y la concreción del conflicto.

Las críticas que se le plantearon en el sentido de que daba por sentado más que demostraba la supervivencia del antiguo orden en Europa hasta el siglo XX, lo indujeron a intentar demostrar, en forma más consistente, dicha hipótesis.

Como él mismo reconoce, esta obra está signada por una fuerte intencionalidad polémica. Pretende refutar la versión más ampliamente difundida entre los historiadores y desde la cual, este período (desde mediados del siglo XIX hasta la Gran Guerra) aparece signado por el triunfo de las fuerzas representativas de lo nuevo- la industria, la burguesía, el modernismo- sobre las de lo antiguo y tradicional.

Para Mayer, como resultado de esta actitud que ha soslayado la



presencia de las fuerzas contrarrestantes- lo agrario, la nobleza, la alta cultura- se ha caído en "una versión parcial y deformada del siglo XIX y comienzos del XX" (p.15). Desde su perspectiva, habría que matizar, mostrar una relación más equilibrada entre los elementos nuevos y los tradicionales. Sin embargo, él no se hará cargo de esa empresa. Opta deliberadamente por presentar una versión decididamente opuesta a la anterior. Y esto porque: "*A fin de contrarrestar* la forma en que crónicamente se han exagerado el desarrollo y el triunfo final de la modernidad (este trabajo) se centrará en la persistencia del antiguo orden" (pp. 15-16) (la cursiva es mía).

Una justificación inconsistente para un desafío de tal envergadura. No parece razonable que sea necesario demostrar la acabada persistencia del Antiguo Régimen a principios del siglo XX con el sólo propósito de refutar versiones que acentúan la presencia de un capitalismo monopolista ya consolidado. Su afán por demostrar la presencia vigorosa y dominante de lo antiguo se vincula con otras razones.

En su Introducción a este trabajo, Mayer sostiene una determinada y contundente interpretación sobre el significado de ambas Guerras Mundiales y el fascismo.

"Comienza con la premisa de que la Guerra Mundial de 1939-1945 estaba unida umbilicalmente a la Gran Guerra de 1914-1918, y de que estos dos conflictos fueron nada menos que la Guerra de los Treinta Años de la crisis general del siglo XX.

La segunda premisa es que la Gran Guerra de 1914 (...) fue una expresión de la decadencia y caída de un antiguo orden que luchaba por prolongar su vida, más bien que de la ascensión explosiva de un capitalismo industrial empeñado en imponer su primacía" (pp. 14-15).

Es en relación con estas interpretaciones que su interés por demostrar la vigencia acabada de un orden "totalmente preindustrial y preburgués" asume su cabal significación. En su lectura del período no busca revalorizar aquellos aspectos que han sido soslayados en la versión dominante, *debe demostrar la persistencia vigorosa y prolongada en el tiempo del Antiguo Régimen* porque sólo a partir de ella resulta posible concebir a las Guerras Mundiales y al fascismo como resultados de su resistencia a desaparecer.

¿Cuáles fueron los rasgos distintivos de los *anciens régimes*?; ¿de qué manera lograron reproducirse y preservar su posición dominante?; ¿qué tipo de crisis los afectó?; y ¿cómo y por qué ésta derivó en la Primera Guerra Mundial?. Estos son los interrogantes en torno a los cuales, reconstruye el panorama de la sociedad europea entre 1848 y 1914.

Los *anciens régimes* son presentados como conjuntos sociales coherentes, en los que, las economías, la trama social, la política, la cultura se presentan precisa y estrechamente articuladas entre sí. Y esto en virtud de que en cada uno

de estos ámbitos, la posición dominante de las clases altas les imprimen su sello distintivo.

A nivel económico, la agricultura se revela como la actividad predominante. Junto a ella se distingue un sector industrial en el que se destaca la gravitación de los pequeños capitalistas dedicados a la producción de bienes de consumo, frente a la gran industria en el sector de bienes de producción que "pertenece mucho más al futuro que al presente".

En el plano social, político y cultural, la presencia y las prácticas de las clases altas- la nobleza terrateniente, de toga y militar- se distinguen como los elementos claves para dar cuenta de la fisonomía de cada uno de esos ámbitos.

La sociedad es decididamente nobiliaria; la política está signada por el tono y las prácticas que le imponen las aristocracias y las realezas; y en el escenario cultural se despliegan las creaciones de la alta cultura.

Para demostrar la existencia efectiva de estos *anciens régimes* en la sociedad europea, Mayer se sumerge en el análisis de las seis principales potencias: Italia, Austria-Hungría, Alemania, Rusia, Francia e Inglaterra. En virtud de esta selección quedan englobadas y configurando un espacio relativamente homogéneo: los tres grandes imperios semiabsolutistas: el de los Hohenzollern, el de los Romanoff, y el de los Habsburgos; las dos cunas de las revoluciones burguesas: el Reino Unido y la República de Francia; y la monarquía parlamentaria de Italia. La delimitación del espacio no es arbitraria, la definición de las principales sociedades europeas como *Anciens Régimes* resulta esencial a los fines de demostrar la persistencia de los mismos. De otro manera, una imagen más matizada, a partir de la exclusión de alguna(s) de ellas, afectaría la convalidación de aquellas hipótesis fuertes que hemos consignado.

Desde esta mirada se privilegiarán los rasgos que dichas sociedades comparten, al tiempo que sus diferencias podrán ser reconocidas, pero inevitablemente se les concederá escaso relevancia. Para Mayer resulta significativo, por ejemplo, que aunque Francia sea una república, su presidente, Poincaré, haya adoptado un estilo monárquico.

La caracterización de dichas sociedades se inicia con el recorrido por sus economías. A través del mismo, Mayer intentará demostrar que las fuerzas del orden preindustrial poseían una gravitación decisiva y que no eran meros vestigios del pasado.

"Las economías europeas aportaban el material en que se basaba esta continuación de la preeminencia de las noblezas terrateniente, militar y de toga. La tierra siguió siendo la principal forma de riqueza y de rentas de las clases dirigentes y gobernantes hasta 1914" (p. 20).

Para el autor, la persistencia de este ámbito agrario- cuya constatación resulta decisiva porque de ella depende la existencia de las clases dirigentes y gobernantes- queda avalada por la serie de datos recogidos sobre cada una de las

sociedades analizadas. Los mismos, según Mayer, permiten sostener la preeminencia de la agricultura sobre el resto de las actividades económicas, pero además, y centralmente, confirman la presencia de una élite agraria propietaria de extensos latifundios.

Respecto a la primera cuestión, la agricultura se recorta como la actividad predominante porque:

"Salvo en el Reino Unido, el sector agrícola ocupaba a una parte mayor de la fuerza de trabajo, y generaba también una proporción mayor del producto nacional bruto que ningún otro sector" (p.27).

Efectivamente el Reino Unido estaba lejos de cumplir estos requisitos ya que, la agricultura sólo ocupaba al 12% de la fuerza de trabajo y aportaba el 9% del ingreso nacional. Y aunque en el Continente, dicha conclusión guarda una mayor correspondencia con los datos, no queda confirmada en forma acabada por los mismos. Si bien en el Imperio zarista, la agricultura absorbía el 66% del empleo total y contribuía con el 35% del ingreso nacional; ni en Francia, ni en Alemania, la mayoría de la población estaba ocupada en labores rurales.

También en el sector industrial, comercial y financiero, los elementos distintivos de lo antiguo poseían una presencia más destacada que las fuerzas innovadoras. Nuevamente las cifras- fundamentalmente el porcentaje de fuerza de trabajo ocupada en cada una de las actividades- indican que las empresas pequeñas y medianas, productoras de bienes de consumo, se imponían frente a la gran industria. A través de esta descripción resulta evidente que Mayer está interesado en refutar la difundida versión del leninismo, el imperialismo como fase superior del capitalismo: "para 1914 el capital monopolista y financiero se hallaba más bien en su fase inicial que en la más alta o última (...) el nuevo capitalismo no sustituyó al antiguo (...) y tampoco se transformó el capitalismo en un imperialismo impulsado por las exportaciones de mercancías" (p. 27).

Luego de estas aclaraciones, el proceso de expansión imperial europeo no vuelve a ser considerado por Mayer.

Al concluir el recorrido por las economías de los *anciens régimes*, constatamos que el autor nos ha ofrecido una serie de imágenes estáticas, como si hubieran sido captadas desde el lente de una cámara fotográfica. Un registro desde el cual resulta imposible distinguir la dinámica del proceso económico. Cabe destacar que este panorama presenta en algunos de sus aspectos una imagen matizada y equilibrada frente a aquellas interpretaciones que reconocen en el período la acabada consolidación del capitalismo monopolista. Pero este- tal como nos lo anunciara el autor- no es su propósito y en consecuencia, desvaloriza el significado de las tendencias que están imponiéndose y hacia las cuales se orientaban esas economías. Mayer no ignora las limitaciones de su enfoque y él mismo las explicita cuando el mero recuento de datos le impiden dar cuenta de un rasgo central de dichas economías: la tendencia hacia la crisis de la agricultura.

"El abstraer los acontecimientos agrícolas de su contexto histórico y exponerlos en cifras agregadas es fomentar una lectura gravemente errónea de los *Anciens Régimes*. No se puede minimizar la relativa decadencia económica de la agricultura ante el crecimiento gradual de la industria" (p. 41).

En este caso, la tendencia económica que destaca resultará clave cuando intente definir la presencia de factores que afectaron la conciencia de la nobleza terrateniente. Una conciencia en la que se concretaron cambios decisivos y a partir de los cuales se avanzó hacia la Primera Guerra Mundial.

En cuanto al segundo rasgo distintivo de estas economías, la gravitación de la élite agraria, Mayer no duda en afirmar que ésta continuaba siendo la clase dominante: "En todos los aspectos, incluido su número y su riqueza, los agrarios siguieron estando por encima de los magnates industriales y de las profesiones liberales" (p.32).

Estos agrarios que tenían en sus enormes fincas rústicas la fuente principal de sus cuantiosas rentas y riqueza, eran los principales defensores económicos y sociales de los *anciens régimes*. Más allá de estas definiciones contundentes, al ser observadas detenidamente desde este ángulo económico, la fisonomía de las clases altas se torna borrosa. El autor no logra trazar ese perfil nítido y contundente que les confiere cuando las mira desde la sociedad, la política o la cultura. Veamos cuáles son las razones para de este diferente tratamiento del mismo sujeto social.

Las clases altas en su calidad de agrarios revelan rasgos disímiles según la sociedad desde la que se los analice. Estos contrastes que distinguen a los agrarios de unas sociedades respecto a los de otras son tan significativos y decisivos que no resulta posible visualizarlos como un sujeto social desplegando prácticas y asumiendo objetivos comunes.

Los terratenientes ingleses, propietarios de los más extensos latifundios dentro del conjunto de las élites agrarias, eran decididamente capitalistas. Tanto en virtud de las transformaciones que habían concretado en el ámbito de la producción agraria, como a partir de sus inversiones en las actividades comerciales y financieras. En consecuencia, la nobleza inglesa no intentó cambiar el rumbo de la economía y ante la crisis de la agricultura, optó por seguir sosteniendo los principios del librecambio, favorables a los intereses comerciales y financieros, antes que recurrir al proteccionismo.

El caso de Francia resulta aún más problemático. A raíz de la Revolución, la nobleza terrateniente no sólo había perdido sus propiedades, también su posición política había sido fuertemente afectada. Aquí, no sólo resulta difícil distinguir esa sólida base material distintiva de la nobleza, sino que ella misma, como clase dirigente, se encuentra en una posición frágil.

Cuando pasamos a Rusia, el mismo Mayer reconoce que la condición de los nobles dependía más del favor de los Romanoff que de las rentas que

pudieran obtener de sus tierras. Además esa nobleza de toga y militar, que entregaba sus servicios leales a la autocracia, *"desempeñó un papel importante en la determinación de la forma, el alcance y el ritmo de la industrialización, cuyos imperativos eran tanto nacionales como internacionales"*(p. 117).

En el caso de Alemania, a diferencia de Inglaterra, los agrarios latifundistas, nobles y parcialmente feudales lograron imponer una política económica proteccionista, pero la misma no sólo respondía a sus intereses, era el resultado de la colaboración entre *"los reyes del centeno y los del acero"*.

Desde aquella élite agraria dominante, identificada al comienzo, hemos terminado arribando a un paisaje signado por las divergencias en el que tuvieron cabida, desde los agrarios ingleses acabadamente capitalistas, hasta los decididamente feudales del sur de Italia, pasando por situaciones como la de Francia que aunque no era *"una república de pequeños campesinos independientes"*, tampoco *"era un país de grandes latifundistas"* (En este caso, al invertir el orden de los términos, he sugerido una conclusión opuesta a la que plantea el autor) (p. 37).

Mayer no ignora que en el ámbito económico las clases altas presentaban un cierto grado de heterogeneidad y que constituían grupos diferentes en virtud de su mayor o menor vinculación con las prácticas capitalistas de producción.

*"Las desemejanzas entre la Europa al este y al oeste del Elba se hicieron enormes. Sobre todo en Rusia y en Prusia, pero también en Hungría y en el sur de Italia, de hecho las prestaciones en trabajo y la servidumbre legal se intensificaron antes de ir desapareciendo gradualmente. En casi todo el resto de Europa, los nobles terratenientes se hicieron postfeudales en términos económicos al ir adoptando métodos capitalistas de producción agrícola y de explotación de la tierra"* (p. 19).

Sin embargo, desde su perspectiva, estos contrastes no afectaron la configuración de un sujeto social definido, la nobleza terrateniente que sabía perfectamente quién era y qué quería. Su existencia como tal se derivaba de esa precisa conciencia sobre sí misma y ésta se forjaba en el terreno social y político, no era el resultado de la posición que ocupaban sus miembros en el ámbito productivo.

Aunque en su condición de agrarios, las noblezas estuvieran signadas por fuertes diferencias, en su calidad de clases dirigentes que controlaban el poder político, actuaron decididamente para preservar la vigencia del antiguo orden.

El conflicto entre las fuerzas innovadoras -el capitalismo industrial, la burguesía- y las fuerzas de *"la inercia y la resistencia"* -las noblezas, los intereses económicos preindustriales- se dirimía centralmente, en el terreno social y político y aquí, el predominio de las segundas resultó decisivo al momento de trazar un rumbo para la economía.

"Especialmente, a juicio de las noblezas terratenientes, los sistemas de autoridad que atendían a sus deseos de manera desproporcionada eran baluartes indispensables de su privilegiada situación económica, social y cultural. No cabe duda de que los *anciens régimes* se habrían contraído antes y con mayor velocidad de no haber gozado de aquel blindaje político protector". (p. 125).

Desde las economías, a través de los agrarios, Mayer sólo nos ha ofrecido el boceto inicial de un sujeto social que requiere ser enfocado desde otros ángulos y con otras lentes para dar cuenta acabada de su fisonomía. Con este propósito, el autor se interna en el análisis de la trama social donde reconocerá a "*las clases dirigentes*" y a "*la burguesía deferente*".

Las noblezas ubicadas en la cúspide del escenario social pudieron imponer su dirección sobre el conjunto de la sociedad porque eran propietarias de la principal fuente de riqueza, la tierra, pero también en virtud del caudal simbólico, cultural y político que controlaban y a través del cual se definían. Estos recursos, manejados desde una precisa conciencia de sus intereses y necesidades, les permitieron organizar una sociedad con cohesión en torno a determinados objetivos los que, en última instancia, eran sus propios objetivos. De esta manera, desde la reproducción de la sociedad quedaba garantizada su propia reproducción.

A pesar de su coherencia, estas noblezas que comprendían a los terratenientes y a los funcionarios militares y civiles del Estado, no conformaban un grupo homogéneo. Miradas desde el poder y prestigio con que contaban, Mayer distingue a las aristocracias, a las noblezas intermedias y a las realezas. Las primeras, el grupo más exclusivo y limitado, combinaban la sangre azul con una enorme riqueza en tierras, y poseían un considerable poder político. Las segundas constituían un grupo menos definido con un linaje y una riqueza más modestos. Las realezas estaban en la cúspide del sistema y poseían una gravitación decisiva en la configuración del espacio simbólico de dichas sociedades.

A partir de su actitud hacia la burguesía se escindieron en dos sectores: "los puristas más tercos desdeñaban a los burgueses advenedizos por contaminar la sangre, el código social y el estilo de vida de la aristocracia, los integracionistas flexibles (...) consideraban que la asimilación individual y subordinada de sangre, riqueza y talentos nuevos, así como la apropiación de ideas nuevas, era una señal de la persistencia de la vitalidad de la nobleza" (p.85).

Si apartamos la mirada de este sujeto que se desplaza seguro por el escenario de los *anciens régimes* portando todos los atributos propios de una clase con hegemonía, e intentamos conocer al resto de la sociedad, ésta prácticamente se desvanece. Resulta imposible distinguir otros espacios fuera de aquellos que son transitados por las clases dirigentes, y si pretendemos reconocer otros rostros, sólo nos encontraremos con el desdibujado perfil de la burguesía deferente. Fugazmente, se distingue al campesino y la clase media urbana y rural, a la manera de materiales

modelados por las clases altas y como mero instrumentos de éstas.

Las burguesías no presentadas, casi, como la contrapartida de las noblezas terratenientes: carecieron de una definida conciencia, actuaron poniéndose en duda, negándose a sí mismas y con el propósito de ser parte de aquel mundo tradicional. "*Su ambición suprema no era la de asediar o derrocar al sistema señorial establecido, sino lograr la entrada en él*" ( p. 86).

En su seno coexistieron diferentes sectores, tanto por razones económicas como políticas. Grandes industriales y financieros por un lado, pequeños y medianos empresarios, por otro; unos partidarios de la protección económica, el antiliberalismo político y el imperialismo fuerte, otros a favor del librecambio, las libertades democráticas y el imperio no formal. Aunque escindidas a nivel económico, su debilidad fue consecuencia, principalmente, de sus carencias políticas y culturales: no tuvieron una tradición que las legitimase, no contaron con el reconocimiento de su liderazgo por parte de otros sectores sociales, y además, las burguesías no tuvieron gravitación en el seno de los gobiernos, una de las claves para dar cuenta de su subordinación. En estas condiciones no pudieron asumir una conducta coherente.

Sobre la base de la actitud flexible de un sector de la nobleza y del carácter subordinado de la burguesía, el encuentro entre ambas derivó en un proceso de fusión que fue claramente asimétrico: "*la aristocratización de la burguesía dócil fue mucho más penetrante que el aburguesamiento de la nobleza*" (p. 84). El mismo se concretó a través de las puertas que la nobleza le abrió a la burguesía: la concesión de títulos de nobleza, las invitaciones a reuniones sociales en los salones de la aristocracia, las propuestas matrimoniales. Esta última fue la forma de relación menos asimétrica, ya que los matrimonios operaron también, como recurso para apuntalar las fortunas en decadencia de las noblezas.

Pero ni en la economía, ni en la sociedad se encontraba el núcleo vital de los *anciens régimes*; como tampoco, la riqueza y el status social daban cuenta acabada de la fisonomía de las clases altas. Para encontrarlo y para reconocerla habrá que llegar al escenario político y a las clases gobernantes. En dicho escenario y a través del poder que éste les confería, las noblezas que lo ocupaban y controlaban se erigieron en la clase con hegemonía de esas sociedades. En consecuencia, al mismo tiempo que usaban todos los medios a su disposición para preservar su condición, reproducían a los *anciens régimes*. Fue a partir entonces, de su acabado dominio de los organismos de gobierno -el trono, las cámaras altas y aunque, en menor medida, la Cámara Baja de los parlamentos- y del conjunto de instituciones vinculadas con la configuración y la reproducción de las concepciones y los valores de la sociedad que lograron mantener su posición económica, social y también política.

Desde el ámbito político y cultural, el poder de las clases gobernantes se despliega con toda su fuerza a través de diferentes manifestaciones las que, tal

como lo presenta el autor, les habría permitido una acabada subordinación del conjunto social.

Estas clases gobernantes no eran sólo las noblezas terratenientes ocupando posiciones destacadas en los organismos de gobierno, en su composición tuvieron también un papel principal la nobleza de toga y militar y los funcionarios especializados. Mientras los agrarios se sentían amenazados por la paulatina contracción de las economías rurales los grandes funcionarios civiles y militares del Estado *"estaban perfectamente anclados en unas estructuras estatales en rápida expansión"* (p. 83). Aunque los nobles habían perdido poder frente a los monarcas absolutos, tanto en términos militares como políticos, la conformación de los aparatos estatales los hizo necesarios y fueron asimilados en su seno y a través de este proceso *"los nobles quedaron compensados de la pérdida de poder político privado"* (p. 19). Ocuparon los puestos claves en los nuevos ejércitos y las nuevas burocracias. Pero no estaban solos, la incorporación de nuevos elementos a la administración estatal fue consecuencia de la necesidad de contar con un personal que poseyera los conocimientos técnicos adecuados, en un contexto en que se incrementaban y complejizaban las tareas de los gobiernos. También en este ámbito, la nobleza pudo obtener el reconocimiento de su preeminencia por parte de los funcionarios de origen no noble o sea, los hijos educados de la clase media y las familias burguesas.

*"Los funcionarios de orígenes humildes renunciaban a su pasado e interiorizaban el código de la nobleza a fin de prosperar. (...) Además de demostrar, por no decir de exhibir, su lealtad social y política, los aspirantes de origen humilde asimilaban la ética y la mentalidad de la vieja administración (...) la burocracia siguió siendo una aristocracia, tanto civil como militar, cuya ética y cuyo código operacional dominante eran los nobiliarios"* (pp. 167-68).

El control de este aparato estatal resultaba vital para las clases dirigentes porque así como la tierra era la base material sobre la que construyeron su riqueza y adquirieron prestigio social, el poder político era el que, en última instancia, garantizaba la reproducción de su hegemonía.

A lo largo de esta argumentación, y antes de que el autor concrete un registro más preciso, resulta posible prever cuáles debían y podían ser las políticas instrumentadas desde el poder político. Efectivamente, desde su mirada, las acciones desplegadas por las clases gobernantes no presentan tensiones ni contradicciones, sólo dan cuenta de una voluntad con hegemonía que está ahí para ser mostrada. Y esto es lo que hace Mayer, recoger y exponer todas aquellas prácticas instrumentadas desde los gobiernos y a través de las cuales buscará confirmar la postulada presencia de una clase acabadamente signada por la hegemonía.

En algunos casos, dichas acciones tuvieron un contenido y un alcance decididamente sectorial: la defensa de los intereses económicos de los agrarios.



"Las élites agrarias estaban en condiciones de utilizar su influencia desproporcionada sobre el aparato del Estado para conseguir ayuda gubernamental en forma de protección arancelaria, transportes subvencionados, créditos baratos y exenciones de impuestos" (p. 40).

Los agrarios "se obsesionaron con el mantenimiento o incluso el reforzamiento de su control de la sociedad política, único dique que podía salvarlos de que los barrieran" (p. 274).

Esta capacidad del poder político para operar sobre el rumbo de la economía también fue utilizada a favor de la burguesía "*al fomentar o salvaguardar sus intereses económicos con contratos estatales, aranceles proteccionistas y preferencias coloniales*", pero en este caso, a cambio de su subordinación social y política.

Una subordinación posibilitada por la flexibilidad de las noblezas, pero centralmente en virtud de la naturaleza del sujeto al que se hacían concesiones.

Pero hubo también acciones de otra naturaleza, aquellas que encaradas desde la sociedad política estuvieron destinadas a preservar la cohesión del conjunto social y a reproducirlo como un todo coherente. Entre éstas, Mayer reconoce la importancia de "*los rituales públicos brillantes minuciosamente coreografiados que reavivaban sentimientos monárquicos muy hondos al mismo tiempo que exaltaban el antiguo orden como un todo y renovaban su legitimidad*" (p. 131).

Asistimos así a una serie de ceremonias deslumbrantes y magníficamente retratadas por el autor: el funeral de Eduardo VII (1910), la coronación de Jorge V (1910), el vigésimo quinto aniversario del reinado del emperador Guillermo II, el sexagésimo aniversario del reinado del emperador Francisco José, la coronación de Nicolás II y Alexandra Feodorovna, la celebración del tricentenario del reinado de los Romanoff y el quincuagésimo aniversario de la unificación de Italia.

En el campo de la cultura, el poder político operó como barrera de contención frente a las vanguardias al tiempo que posibilitaba la reproducción de la alta cultura tradicional. De esta manera, también el campo artístico se renovaba de acuerdo a los cánones del viejo orden contando para ello con la presencia activa de los intelectuales que ya estaban vinculados a él, que eran parte constitutiva del mismo.

"Y al igual que los intereses económicos anticuados aprovecharon al máximo su influencia política para lograr aranceles proteccionistas y preferencias fiscales, asimismo los artistas destacados utilizaron su influencia en las instituciones hegemónicas claves -las academias, los salones, los museos, los ministerios de cultura- a fin de conseguir apoyo a sus formas de expresión pasadas de moda" (p. 178).

Los gobiernos contaron con una serie de elementos a su favor que

garantizaban el éxito de esta empresa, los enormes recursos materiales que podían canalizar hacia estas actividades fueron uno de los medios más eficaces.

"Las entidades públicas construían oficinas gubernamentales, ayuntamientos, museos, bibliotecas y universidades; encargaban murales, monumentos y estatuas, organizaban exposiciones universales y festivales públicos y fundaban instituciones de investigación" (p. 181).

Este poder económico era aún más decisivo, nuevamente, porque no existía otra clase con vocación hegemónica. Las burguesías que eran las únicas que poseían los bienes materiales necesarios para contrarrestar los efectos de esa cultura tradicional, como ya se señaló, prefería cobijarse bajo el manto prestigioso de ese orden ya consagrado antes que arriesgarse apoyando las empresas de las vanguardias.

Los gobiernos no estuvieron solos en esta tarea de preservación del orden existente, hubo otras instituciones que lo apoyaron y reforzaron en dicha actividad: los centros de enseñanza superior y la Iglesia. La decisiva gravitación de esta última fue posible porque la religión seguía teniendo un lugar relevante en el seno de las sociedades europeas. Al observarlas centralmente desde el ámbito agrario, el autor enfatiza un rasgo, la religiosidad, que otros historiadores relativizan al mirarlas desde el escenario urbano.

El papel de la Iglesia respecto a los *anciens régimes* no podía ser otro que el de guardián de sus valores porque su propia existencia dependía de la vigencia de aquellos. Su poder económico se alimentaba de la tierra que poseía en su calidad de latifundista, pero también del apoyo material de los gobiernos que les concedían créditos y subvenciones. La jerarquía eclesiástica, además, formaba parte de las clases altas.

La presencia de un auditorio disponible, le permitió desplegar una serie de acciones destinadas a preservar la persistencia de un orden que era su propio orden. Ella también, como la realeza, contó con la posibilidad de imantar a través de ceremonias espectaculares que *"dramatizaban gráficamente la interrelación entre el altar y el trono"* (p. 225). Además ejerció un destacado papel en el terreno de la educación, sobre todo a nivel de las escuelas primarias. Y en el escenario político, aportó un número no despreciable de sus miembros para el fortalecimiento de las causas conservadoras.

Otro pilar fue la enseñanza superior, que impartida en ámbitos institucionales de definido perfil aristocrático, posibilitó la reproducción de los valores y la visión del mundo distintivos de las noblezas. Estos espacios fueron uno de los canales más aptos a los fines de concretar esa deseada y conveniente fusión de las burguesías con las noblezas.

Sin embargo, la reproducción del orden antiguo no fue sólo el resultado de unas acciones flexibles que, sabiamente encaradas, recogieron los frutos esperados. Cuando las clases altas visualizaron que los desafíos que tenían

que enfrentar eran de una envergadura tal que no podrían ser superados a través del consenso y la cooptación, recurrieron consciente y premeditadamente al uso de la fuerza y condujeron a la humanidad hacia la Gran Guerra.

De esta manera, un proceso que venía desarrollándose dentro de una lógica que mantenía un relativo equilibrio y una cierta armonía entre lo viejo y lo nuevo -más allá del definido predominio de lo primero- se quebró abrupta y dramáticamente. Y esto a partir de que la visión del mundo de las clases dirigentes y gobernantes sufrió un "*cambio copernicano (...) del tradicionalismo confiado y flexible al conservadurismo pesimista y rígido, por no decir a la reacción*". (p. 258).

Esta transformación en la actitud de las clases altas coincidió con la presencia de una serie de elementos y fuerzas nuevas que activaron y reforzaron dicho cambio: la presencia de la "*nueva filosofía del irracionalismo, el elitismo y la decadencia cultural*" (p. 276); la posibilidad de movilizar a los sectores de la clase media baja urbana y rural "*que se sentían amenazados tanto por la modernización económica como por la nivelación social*" (p. 274); el más definido y decidido alineamiento de un sector de la burguesía con los agrarios.

"A cambio de su ayuda en la adquisición de asistencia estatal, los líderes empresariales tiraron por la borda sus ideas liberales, hicieron suya la visión conservadora del mundo y apoyaron la política del antiliberalismo" (p. 254).

Más allá de esta conjunción de factores, Mayer reconoce al cambio operado en la conciencia de las clases altas, como el factor clave a fin de explicar el nuevo rumbo del proceso histórico.

"El detonador de la crisis general de Europa fue la sobre-reacción de las viejas élites a peligros para sus posiciones superprivilegiadas percibidos de forma exagerada. En su mentalidad de acoso exageraron el ritmo de la modernización capitalista, la revuelta de la plebe, la fragilidad del aparato estatal y la ruptura de la burguesía industrial y profesional" (p. 276).

A partir de esta nueva conciencia sobre su situación, los peligros que la acechaban y las posibilidades con que contaba para continuar preservando su posición, las clases gobernantes emprendieron consciente y decididamente el camino de la guerra.

"Al final, en julio-agosto de 1914, los gobernantes de las grandes potencias, casi todos ellos pertenecientes a la alta nobleza, marcharon hacia el precipicio de la guerra con los ojos bien abiertos, las cabezas bien frías y sin que los presionaran las masas" (p. 292).

## II. La Era del Imperio

Hobsbawm, a diferencia de Mayer, no se propone defender una tesis. Su preocupación es la de "*explicar un mundo en proceso de transformación revolucionaria*". ¿De qué manera?, desde una mirada que posibilite ' ' ver

*el pasado como un todo coherente más que como una acumulación de temas diferentes*" e intentando desentrañar cómo y por qué están relacionados todos los aspectos de ese pasado: la política, la economía, la cultura o cualquier otro tema (p.v).

Su explicación del pasado se basa entonces en una determinada concepción sobre la historia según la cual, ésta es una reconstrucción coherente. Dicha propuesta lleva implícita una manera de entender el proceso social, éste no sería el resultado de un conjunto heterogéneo de elementos, fenómenos y sujetos reunidos al azar, por el contrario, el mismo debe responder a una cierta lógica, a un modo de articulación entre los diferentes niveles de la sociedad de manera que sea posible dar cuenta de cómo y por qué están relacionados.

Sobre la base de estos principios -tan cuestionados a fines de este milenio- Hobsbawm construye su historia de la larga centuria burguesa. Una historia que inició con el trabajo *Las revoluciones burguesas*, continuó con *La era del capitalismo* y que concluye con *La era del Imperio*, ese momento histórico en que se hizo evidente que la sociedad y la civilización creadas por y para la burguesía liberal occidental representaba no la forma permanente del mundo industrial moderno, sino tan sólo una fase de su desarrollo inicial" (p. 14).

Este análisis global del siglo XIX (aunque no hubo un plan previamente concebido en este sentido, cada obra, excepto la última, fue pensada en forma independiente) está sostenido en una precisa definición acerca del significado de dicho siglo dentro de la historia humana. Para Hobsbawm, el eje central de esta centuria es "el del triunfo y la transformación del capitalismo en la forma específica de la sociedad burguesa en su versión liberal" (p. 8).

En lugar de la persistencia que enfatiza Mayer, Hobsbawm reconoce en el cambio, el núcleo clave del siglo XIX. Un cambio que fue impulsado desde las regiones más dinámicas, aquellas que situadas en las orillas del Atlántico Norte, conformaron "el núcleo del capitalismo" (p. 26).

Luego de esta presentación, uno tiene la certeza de que a través de Hobsbawm, en el siglo XIX y principios del XX, encontrará otros espacios, reconocerá otros sujetos, visualizará otras cuestiones y que frente a los mismos interrogantes recibirá respuestas diferentes de las que ofreciera Mayer. Y esto efectivamente, es lo que ocurre.

En *La Era del Imperio*, los *anciens régimes* ocupan un lugar secundario porque, más allá de que algunos de sus rasgos distintivos estén presentes, para Hobsbawm, mucho antes de que se iniciara este ciclo, los mismos ya habían sido subordinados a la hegemonía económica, institucional y cultural de la burguesía triunfante.

Observemos la sociedad burguesa que se recrea en *La Era del Imperio* a fin de precisar el significado de estos contrastes. El período es analizado, como en el caso de Mayer, a partir de la definición de un espacio, y a través de la

caracterización de su economía, sus relaciones sociales, políticas, culturales, para concluir con la explicación de la Primera Guerra Mundial.

Como puerta de entrada a la era del Imperio, Hobsbawm delimita el espacio en el que se desarrolla esta historia. Un espacio que ahora es mundial, más allá de que concentre su atención en ese conjunto de sociedades que conforman la zona "desarrollada", aquella en la que la economía capitalista en su manifestación burguesa se ha afianzado. Aquí tampoco la selección del espacio es arbitraria. Para Hobsbawm, esta historia no puede dejar de ser mundial en virtud de las consecuencias derivadas de la expansión sin límites que es inherente al capitalismo. La misma ha hecho del mundo un espacio cada vez más unitario, aunque no más homogéneo. Por el contrario, se configura como un espacio global en el que se agudizan los contrastes.

En un sector nos encontramos con el núcleo de sociedades desarrolladas: los ricos, los que colonizan; en el otro: los pobres, los dependientes y al mismo tiempo una estrecha vinculación entre ambos. El contraste entre dichos sectores no se deriva de la existencia de dos tipos de actividades económicas acabadamente definidas en cada uno de ellos, sociedades industrializadas por una parte, y agrícolas por otra. En ambos, se reconocen elementos distintivos de estas actividades. En Europa, núcleo del desarrollo capitalista, por ejemplo, sólo en seis sociedades: Bélgica, Reino Unido, Francia, Alemania, Francia, Sociedades Bajos y Suiza, la mayoría de la población no estaba empleada en la agricultura. No obstante, en esa zona, la industria ya había comenzado a ser la actividad hacia la que, cada vez más aceleradamente, se orientaban las sociedades. Una actividad en la que, la producción a cargo de familias de artesanos o la que se realizaba en talleres pequeños y medianos todavía tenía una presencia destacada y relativamente vigorosa.

Para Hobsbawm, la distinción más notable entre estos dos conjuntos en que se escindía el mundo era de orden cultural.

"El mundo desarrollado estaba formado en su casi totalidad por países o regiones en los que la mayoría de la población masculina y, cada vez más la femenina, era culta; donde la política, la economía y la vida intelectual en general se habían emancipado de la tutela de las religiones, reductos del tradicionalismo y la superstición".

A su vez cada conjunto no conformaba un todo homogéneo. Las diferencias entre las sociedades atrasadas eran tan acentuadas que sólo se las puede pensar como un conjunto en virtud de un rasgo común: su posición dependiente.

Y en cuanto a Europa que además de tener industrias o tender hacia la industrialización, compartía una historia común, también estaba marcada por contrastes. Desde Hobsbawm las seis principales sociedades europeas presentaban diferencias significativas. Aunque Alemania, Francia, Gran Bretaña integraban

el núcleo desarrollado, en la primera no resulta posible reconocer los rasgos de la sociedad burguesa signada por el liberalismo. De esta manera su entrada al escenario europeo como sociedad desarrollada puso en tela de juicio el vínculo que se había pensado como necesario entre el desarrollo económico y la expansión del liberalismo. En el caso de Rusia y Austria-Hungría sólo pertenecían al núcleo desarrollado en forma parcial o marginal. Estaban en los límites de la sociedad capitalista y burguesa y al mismo tiempo se encontraban dentro de esa zona signada por la crisis y la revolución que había sido desestabilizada a raíz del impacto de la expansión del centro desarrollado. En su calidad de potencias formaban parte del sistema político europeo, pero en virtud de su condición de imperios multinacionales en los que lo nuevo y lo viejo se combinaba de manera explosiva, compartían con los imperios antiguos (China, Persia, Turquía) la inestabilidad social y política y la presencia corrosiva de las revoluciones.

Si Hobsbawm advierte la necesidad de definir un espacio global y si al mismo le confiere una determinada configuración, es porque está observándolo desde una economía que se transforma y cuya dinámica es una de las claves para dar cuenta del mismo.

Su mirada nos da cuenta de una economía que cambia de ritmo en relación con un proceso de industrialización que afectaba a un número creciente de sociedades, marcando el rumbo de sus economías. Estas era las más dinámicas y las que incidían decisivamente en la nueva configuración del escenario mundial. A través de su registro se reconoce el afán por dar cuenta del movimiento, del proceso a través del cual en cada caso específico avanza lo nuevo y lo antiguo se resquebraja.

Presenta entonces una variedad de situaciones. Las sociedades que en poco tiempo canalizaron sus energías hacia la producción de hierro, acero, carbón, tendieron redes de ferrocarril, modificaron su percepción del tiempo y el espacio; otras que, en cambio, al quedarse en la preservación de situaciones adquiridas perdieron posiciones; las que se desestabilizaron hondamente frente a las consecuencias derivadas del cambio. Los desplazamientos de la población, desde un país a otro, del ámbito rural al urbano. Registra los procesos que signaban el desenvolvimiento de las diferentes actividades económicas recomponiendo la fisonomía de cada una, trastocando posiciones: la gravitación de los ciclos económicos, la crisis agrícola, el afianzamiento de nuevos productores de materias primas y alimentos, el crecimiento en los volúmenes de la producción industrial, el descenso en las ganancias de quienes habían alentado dicha expansión, las respuestas frente a la Gran Depresión: la exploración de nuevas formas de producir, de nuevas formas de invertir, y la expansión imperial. En este nuevo contexto, dicha expansión asume una presencia decisiva. Hobsbawm no sólo le dedica un capítulo, "La era del Imperio", a través del cual busca explicar sus causas y dar cuenta de sus repercusiones en las diferentes sociedades, las que colonizaban y las que eran

colonizadas, la misma también está presente en el análisis de la nueva política, la "democracia integradora", cuando precise las transformaciones que sufrió el nacionalismo, y cuando identifique las tensiones que afectaron al escenario mundial.

Estas transformaciones que estaban concretándose en el seno del capitalismo afectaron decisivamente a la sociedad burguesa que se vio enfrentada a nuevos dilemas y en virtud de los cuales fue socavada la posición de la burguesía.

"Las instituciones políticas y culturales del liberalismo burgués se ampliaron a las masas trabajadoras de las sociedades burguesas, incluyendo también (por primera vez en la historia) a la mujer, (...) esa extensión se realizó al precio de forzar a la clase fundamental, la burguesía liberal, a situarse en los márgenes del poder político" (p. 9).

Este es el hilo conductor del trabajo de Hobsbawm, explicar cómo y por qué, la burguesía perdió su posición, se cargó de incertidumbres y su ciclo se cerró en 1914.

En Mayer, la crisis que afectó a los *anciens régimes* fue centralmente, el resultado de las respuestas instrumentados por una clase dominante que se sintió cuestionada. Una clase que más allá de la erosión que afectaba a la economía que constituía su base material de sustentación (en parte una de las razones en las que se fundó su percepción de la crisis) pudo asumir con energía y decisión la defensa de su posición.

Con Hobsbawm en cambio, nos encontramos ante la crisis de la burguesía la que, en virtud de un proceso en el que se conjugaron elementos económicos pero centralmente políticos y sociales, perdió su base de sustentación, los pilares en que había afianzado su posición y que le habían conferido su fisonomía distintiva. Y aunque en el terreno económico, el capitalismo, que en parte ella misma había forjado y sobre el que fundaba su existencia, se expandía, su sociedad burguesa no pudo superar las contradicciones que la signaron.

No sólo dos crisis diferentes, también dos maneras decididamente encontradas de concebir el proceso social.

¿Cuál era, desde Hobsbawm, la dinámica de la sociedad burguesa y qué tipo de contradicciones provocaron su colapso?

Más allá del término que la distingue, la sociedad que nos presenta, no es el resultado de la acciones de una burguesía que, en su condición de grupo social superior y contando con los recursos necesarios para imprimir su sello al conjunto social, la modela de acuerdo a sus intereses y objetivos específico.

En ella, efectivamente, las prácticas sociales, los prestigios, los estilos de vida que hacían posible distinguir a unos grupos de otros y que permitían a las clases altas ocupar el lugar más destacado dentro del escenario social, dependían cada vez más de la posibilidad económica de asumirlos y cada vez menos de la precisa pertenencia a un grupo por razones de status y nacimiento.

Pero al mismo tiempo estas condiciones derivaron en la configuración de una trama social signada por la movilidad social y "el declive de las jerarquías tradicionales que determinaban quién pertenecía y quién no a un estamento de la sociedad" en consecuencia, los límites se hicieron borrosos, fueron muchos los que reclamaron el status burgués y la propia fisonomía de la burguesía estuvo lejos de ser acabadamente precisa.

"Junto a la vieja burguesía de hombres de negocios o profesiones independientes, y aquellos que sólo reconocían las órdenes de Dios o del Estado, apareció ahora la nueva clase media de directivos, ejecutivos y técnicos asalariados en el capitalis" (p. 181).

Estas transformaciones habían obstaculizado la delimitación clara de las diferencias sociales, la burguesía entonces, debió encontrar nuevos criterios y tuvo que plasmarlos en prácticas que hicieran posible precisar su posición y hacerla reconocible. Al respecto Hobsbawm reconoce como centrales: la actividad del tiempo de ocio, en especial la nueva práctica del deporte; una forma de vida y una cultura de clase media; y la educación formal.

La educación "no utilitaria" que Mayer identificó como uno de los instrumentos de las clases altas de los *anciens régimes* para reproducir su visión del mundo; es ahora visualizada como uno de los ámbitos que posibilitaba el ascenso social y que permitía "mostrar" la posición adquirida.

"Su principal función no era utilitaria(...). Lo que importaba era la demostración de que los adolescentes podían posponer el momento de ganar su sustento. El contenido de la educación era secundario y, desde luego, el valor vocacional del griego y del latín, (...) así como el de la filosofía, las letras, la historia y la geografía (...) era desdeñable" (p. 175).

El contenido de la educación se subordina en este caso a la función que desempeñaban unas instituciones educativas insertas en el marco de la sociedad burguesa. Desde su posición privilegiada la burguesía contó con la posibilidad de utilizar "el mecanismo de la aristocracia y los de cualquier otro grupo de élite, para sus propios objetivos" (p. 177).

Desde dicha posición sin embargo, la burguesía no controla e impone un rumbo preciso al proceso social, y esto, porque el autor reconoce la presencia de otros sujetos. En consecuencia, aquella aparece formando parte de una trama de relaciones sociales sobre la que incide, pero que simultáneamente la afecta.

"La democratización, la aparición de una clase obrera con conciencia de sí misma y la movilidad social plantearon un nuevo problema de identidad social para aquellos que pertenecían o deseaban pertenecer a uno u otro estrato de esas clases medias. Resulta muy difícil realizar la definición de la burguesía y esa tarea se vio dificultada aún más cuando la democracia y la aparición del movimiento obrero condujeron a los que pertenecían a la burguesía (término que adquirió cada vez más connotaciones negativas) a negar su existencia como clase en público,



cuando no a negar la existencia de todas las clases" (pp. 170-71).

No es causal entonces, que Hobsbawm recién nos presente la fisonomía de dicha clase, sólo antes de la "*nueva mujer*", casi al final de un recorrido que le ha permitido distinguir los diferentes rostros que componían la sociedad burguesa. Esto es así porque desde su perspectiva sólo podrá dar cuenta de quiénes la integraban y cuáles eran sus rasgos distintivos, si antes ha reconocido, cómo el nuevo tejido de relaciones políticas y sociales estaba transformando la fisonomía de la sociedad burguesa en su conjunto y de qué manera el mismo afectaba la posición y las concepciones de la burguesía.

Ese escenario social y político que se estaba configurando en la era del Imperio, el de la "democracia integradora", revela una estrecha vinculación con las transformaciones económicas. Pero, ni la nueva trama de relaciones sociales, ni la nueva dinámica de la política, ni los nuevos dilemas que ambas plantearon, significaron una mera derivación de aquellos cambios. Habrá que dar cuenta de otras cuestiones y problemas y con este propósito, Hobsbawm explora los ámbitos político, social e ideológico sin perder de vista la especificidad de cada uno, pero al mismo tiempo intentando dar cuenta de cómo y por qué, de alguna manera, estuvieron vinculados.

Los rasgos distintivos de esa sociedad y esa política renovadas, puntos de partida para explicar su dinámica, fueron, según este autor, la presencia de las masas movilizadas y el proceso de democratización.

A partir de la constatación de que "las masas acabarían haciendo su aparición en el escenario político les gustara o no a las clases gobernantes" aborda una serie de cuestiones estrechamente concatenadas unas con otras. Quiénes integraron esas masas?. De qué manera su presencia afectó la preservación del orden vigente?. En qué medida y en qué forma la fisonomía social renovada derivó en la búsqueda, la elaboración e instrumentación de nuevas prácticas y recursos en el escenario político?. De qué modo este conjunto de transformaciones incidió en la crisis de la sociedad burguesa, aunque no del capitalismo?.

La necesidad de precisar la fisonomía de las masas lo llevan al reconocimiento de las clases que las integraron. Unas más precisamente definidas, como las clases trabajadoras; otras de rasgos ambiguos, el "*mundo de la gente pequeña*"; otra de presencia masiva, pero con escasa incidencia en el escenario político, los campesinos. Y además, junto a ellas, los grupos de ciudadanos nucleados y movilizados en torno de ciertos principios como la religión o la nacionalidad.

Cada uno de estos grupos es objeto de un tratamiento particular pero discriminando el espacio que se les concede y la forma en que se los analiza, en virtud de su gravitación específica en el escenario social y político. Una gravitación que es reconocida por Hobsbawm, no sólo en función de su peso numérico y de su papel en la producción económica, sino también teniendo en cuenta la

coherencia y la cohesión que expresaron cada uno de ellos y esto a través de la identificación de sus actitudes, de las acciones que desplegaron y mediante las cuales precisaron sus identidades, intereses y objetivos.

A las clases trabajadoras les dedica un capítulo ("Trabajadores del mundo", cap. 5) con el propósito de explicitar los elementos y las prácticas que los configuraron como un sujeto social con fisonomía propia, pero también de aquellos que los fracturaron e hicieron sus contornos más imprecisos. Y aquí nuevamente, a través de una mirada que combina los aspectos económicos, políticos, culturales. La fisonomía de los trabajadores es entonces, el resultado de un análisis que los observa en el ámbito de la producción, desde sus formas de vida, sus prácticas políticas, sus relaciones con las propuestas sociales y políticas, especialmente el socialismo y el marxismo, en definitiva, a través de la manera en que se reconocieron y se hicieron reconocer, y todo ello sin descuidar el registro de las connotaciones específicas que asumieron cada una de estas cuestiones, en cada sociedad particular.

Los sectores pequeño-burgueses (en ocasiones también clase media) en cambio, asumen una presencia decisiva a la hora de explicar el nacionalismo (cap. 6 "Banderas al viento: las naciones y el nacionalismo") y no porque el autor presupone una tendencia "natural" de estos grupos hacia dicha concepción.

El nacionalismo no apareció en este período, ya había circulado ampliamente, pero en la era del Imperio su gravitación se intensificó y sus contenidos fueron revisados asumiendo otros significados. De qué manera, el autor explica su papel y precisa su ubicación en el escenario de la democracia integrada?. Buscando dar cuenta de su complejidad, indaga el nacionalismo a través de sus relaciones con los diferentes grupos sociales, de sus articulaciones con otras ideas y valores, mediante el registro de las formas en que se lo utilizó. A través de estos diferentes ángulos, el mismo revela una significación rica en matices. Se lo reconoce simultáneamente como una fuerza política, una ideología, un sentimiento, y asumiendo contenidos específicos a través de su apropiación y utilización por parte de los sujetos sociales -sobre los que él también incidía- y en virtud de su ubicación respecto al poder político en cada contexto social específico.

Si bien se concretó una relación estrecha con las capas medias de la sociedad en la medida que "les proporcionaba una identidad colectiva como defensores auténticos de la nación que les eludía como clase" sus relaciones con la sociedad no se agotaron en este vínculo. Fue también capaz de suscitar adhesiones en otros sectores sociales: las clases altas, el campesino, algunos estratos de la clase obrera.

En el terreno de la política de la democracia, el Estado encontró en él un instrumento adecuado para legitimarse. En este sentido, el nacionalismo asumió una gravitación destacada en unas instituciones educativas que se expandían, especialmente la escuela primaria, al calor de las exigencias de una economía que

requería de una educación elemental de masas, y de una política que necesitaba niños que aprendieran a ser buenos súbditos y ciudadanos.

Observado desde esa "democracia integradora" que se estaba forjando, el nacionalismo fue uno de los materiales utilizados en la "invención de la tradición", la tarea emprendida por "los gobiernos y las élites gobernantes" con el propósito de "asegurar la subordinación, la obediencia y la lealtad" en un momento en que se resquebrajaban los antiguos métodos, fundamentalmente religiosos.

En la exitosa concreción de dicha empresa, Hobsbawm también reconoce aquellas ceremonias de la realeza que Mayer concibió como instrumentos destinados a preservar el prestigio de las noblezas, pero replanteando su significación. En primer lugar porque desde su lectura, "la Corona y la gloria mili" aparecen combinadas "con otros sistemas nuevos como el Imperio y la conquista colonial" (p. 107). Y además porque, esta gama más variada de recursos no fue sólo el canal de expresión de las concepciones y los valores de las clases dirigentes. Su eficacia dependió de la capacidad del poder político para incorporar los valores y los sentimientos presentes en el pueblo.

"Al igual que la horticultura, ese sistema (la invención de la tradición) era una mezcla de plantación desde arriba y crecimiento -o en cualquier caso, disposición para plantar- desde abajo. Los gobiernos y las élites gobernantes sabían perfectamente lo que hacían cuando crearon nuevas fiestas nacionales, como el 14 de Julio en Francia (en 1880), o impulsaron la ritualización de la monarquía británica (...)" (p. 106).

Si bien la política de la democracia es reconocida como resultado, en gran medida, de las transformaciones que se concretaban en la trama de relaciones sociales, se configuró como tal a través de la específica articulación de elementos que le eran propios: partidos, símbolos, ideas, discursos, gobiernos....

Aunque el autor ha reconocido los nexos forjados entre la sociedad, la economía y la política, a través de su explicación, ni la sociedad es el mero reflejo de la economía, ni la política sólo el terreno en el que las clases compiten por el poder.

Esto resulta especialmente evidente en su manera de presentar los gobiernos y a quienes controlaban los resortes del poder político. Evita conferirles un rostro social preciso y determinado, en lugar de un sujeto social o una clase definida, cuando se refiere a quiénes decidían e imponían, con objetivos más o menos precisos, un determinado rumbo a las acciones políticas, recurre a expresiones como, "los hombres que gobernaban" (p. 89), "los gobiernos y las élites gobernantes" (p. 106), "los regímenes políticos llevaron" (p. 107). A partir de la posición social de quienes integraban los organismos de gobierno se reconoce una destacada distancia entre uno y otro ámbito. El personal que integraba las instituciones y los organismos de gobierno adquiría cada vez más, una fisonomía

propia y una débil conexión con las clases sociales, eran "individuos cuya carrera y riqueza dependían del éxito que pudieran alcanzar en el nuevo sistema político" (p. 97). No obstante, el accionar de estos "hombres que gobernaban" no era arbitrario ni respondía sólo a los criterios de eficiencia de la burocracia que ocupaba sus espacios. Y esto en virtud de que, desde la manera en operaba dicho poder político se reconoce una definida vinculación del mismo con el ámbito social. Los gobernantes estaban condicionados por las limitaciones que se derivaban de la necesaria reproducción del orden vigente. No podían ir más allá del mismo, debían garantizar "la continuidad de lo que para las elites del país era una política sensata, sobre todo en la vertiente económica" (p. 96) y éste fue uno de sus problemas, en el marco de la democratización.

Estos límites fueron sumamente flexibles y en absoluto controlados por la clase que dominara en la sociedad burguesa, tal como pone de relieve el hecho de que la misma, conforme alcanzó su apogeo, fue la principal "víctima de las contradicciones inherentes a su progreso" (p. 10).

Desde una economía que se transformaba, reconocimos un espacio mundial signado por las tensiones en unos ámbitos y por los éxitos económicos en otros. Y en estos últimos, especialmente, nos encontramos con un nuevo escenario político y social. En este contexto, según Hobsbawm, se concretó la crisis de la sociedad burguesa. Pero, ¿de qué manera precisa fue afectada la burguesía? ¿Cómo y por qué fueron conmovidos los cimientos de la sociedad que ella, en gran medida, había forjado? A través de qué procesos concretos se produjo este desenlace?

Estos son los interrogantes a los que este estudio intenta dar respuesta a partir de la fisonomía y la dinámica que se han reconocido en dicha sociedad.

Para esa burguesía en pleno apogeo, los cambios que cuestionaron su fisonomía y posición provinieron tanto del escenario económico y social, como del político. En el marco de la economía, los hombres de negocios independientes, propietarios de sus empresas se encontraron cada vez menos seguros de poder mantener esa independencia desde el momento en que dichas empresas empezaban a ser reemplazadas por grandes corporaciones cuya dirección quedaba en manos de profesionales asalariados.

Junto con la desestabilización de su posición en el ámbito productivo, su otro pilar, la familia burguesa centrada en la figura del varón era cuestionada a partir de la presencia de la "nueva mujer", producto ella misma de la sociedad burguesa.

"La erosión de la familia burguesa (...) no podía dejar de socavar la autodefinición de una clase que descansaba en tan gran medida en el mantenimiento de la familia, una clase en la que la respetabilidad era equivalente de moralidad y que tan fundamentalmente dependía de la conducta de sus mujeres". (p. 189).

Por otra parte, la irrupción de las masas en el escenario social y político

obligó a buscar respuestas frente a los problemas de la cohesión social, los de la lealtad de los ciudadanos y la legitimidad de los gobiernos. Frente a este conjunto de desafíos se debilitó la ideología que había conferido su contorno específico a la burguesía decimonónica.

"Las más sentidas e incondicionales alabanzas de los beneficios de la razón, la ciencia, la educación, la ilustración, la libertad, la democracia y el progreso de la humanidad" (p. 191) eran pronunciadas cada vez más por un número más reducido de miembros de la burguesía. Las dudas no afectaron a todos los ámbitos de la sociedad burguesa con igual intensidad.

"El progreso económico parecía todavía firme, (...) aunque generara movimientos obreros organizados dirigidos, por lo general, por peligrosos elementos subversivos. (...) el progreso político era un concepto mucho más problemático a la luz de la democracia. En cuanto a la situación de la cultura y la moralidad, parecía cada vez más enigmática" (p. 189).

También en el campo de las ideas, el arte y la ciencia se concretaban transformaciones que afectaban los cimientos sobre los que se asentaba dicha sociedad: sus valores, sus concepciones, su visión del mundo (cap. 9 "La transformación del arte", cap. 10 "La ciencia", cap. 11 "La razón y la sociedad"). Si bien lo que ocurrió en el campo intelectual y artístico no puede explicarse a partir de los cambios que estaban concretándose en otros espacios de la sociedad, para Hobsbawm, no es válido ignorar lo que todas ellas compartían y que en cierta medida las vinculaban.

"(...) todos los historiadores han observado el hecho de que la transformación revolucionaria de la visión del mundo científico que se produjo en esos años forma parte de un rechazo, más general y dramático, de valores, verdades y formas de considerar el mundo y estructurarlo conceptualmente, bien establecidos y asentados desde hacía mucho tiempo. Puede ser fruto de la casualidad o de una selección arbitraria que la teoría cuántica de Planck, el descubrimiento de Mendel, la *Logische Untersuchungen* de Husserl, *La interpretación de los sueños* de Freud y la *Naturaleza muerta con cebollas* de Cézanne sean acontecimientos que puedan datarse todos ellos en 1900 (...), pero la coincidencia de una serie de innovaciones trascendentales en diferentes dominios no deja de ser notable" (p. 256).

Desde esta perspectiva encara el mundo del arte, entendiendo que no resulta posible explicar los dilemas que enfrentaban quienes intentaban expresarse a través de sus códigos, o atender los nuevos desarrollos que afectaron al campo de la cultura, al margen del avance de la tecnología, de la presencia de las masas, de la gestación del mercado de consumo y de la industria de la publicidad.

Las vanguardias, que desde la visión Mayer, se aislaron ante la hostilidad de las instituciones al servicio de la alta cultura y la indiferencia de la burguesía, vistas desde Hobsbawm, enfrentan otros dilemas. El de su relación con

las masas, de las que se fueron distanciando a medida que la posibilidad del cambio revolucionario se fue diluyendo y en su lugar asumieron una destacada presencia las tareas políticas rutinarias. El de las tensiones derivadas de una realidad a la que, la presencia de la nueva tecnología y el nuevo tipo de racionalidad humana que se esbozaba desde la ciencia, se hacía cada vez más difícil registrar desde la sensibilidad propia del arte hasta ese momento.

Y desde esta mirada atenta a lo nuevo, su reconocimiento de lo que evalúa como la revolución cultural más significativa del período, el cine. Una nueva manera de presentar la realidad frente a las expresiones del arte ya consagradas, que se impuso *"de forma inesperada, ignorado por los custodios de los valores culturales"* pero que *"ya no era, no podía serlo, el arte del mundo burgués y de la centuria burguesa, excepto en un aspecto esencial: era profundamente capitalista"* (pp. 241-42).

Mientras en el campo científico -el ámbito con mayor grado de autonomía respecto a la trama de relaciones sociales, políticas, económicas e ideológicas- también se concretaban profundas transformaciones que afectaban la manera de concebir la racionalidad humana tal como la había entendido la sociedad burguesa, en el de las ciencias humanas y sociales se registraban más directamente las consecuencias de las tensiones que afectaban a la sociedad burguesa.

Desde la ciencia era cuestionada la aceptada interpretación sobre el universo, aquella que lo concebía como una obra en construcción a la que resultaba posible terminar y cuyos cimientos eran los hechos. Ahora esta concepción se desvanecía y la "realidad" perdía consistencia en el mundo de la ciencia. Esta creaba sus propias reglas de juego y a partir de ellas se abrían múltiples e imprevisibles posibilidades.

También en el campo de las ciencias humanas y sociales, la razón fue objeto de un severo cuestionamiento. Lo que ocurrió en este escenario estuvo estrechamente relacionado *"con la crisis intelectual del mundo burgués"*.

En este caso, las incertidumbres en torno a la razón no era un fenómeno generalizado. Por el contrario, observada desde el conjunto social que se urbanizaba y alfabetizaba rápidamente, la razón asumía una gravitación cada vez más importante, al tiempo que se debilitaban las concepciones religiosas sin que por ello la religión hubiera pasado a ser un mero vestigio del pasado.

El registro del hombre y de la sociedad concretada desde las ciencias sociales y humanas tuvo un fuerte sesgo pesimista respecto a las posibilidades que podía ofrecer la racionalidad humana. Y esto tanto en relación con el nuevo escenario social y político en el que se distinguían, especialmente desde la nueva mirada de la sociología, los dilemas de la legitimidad política y la cohesión social, como en virtud de los resultados a los que arribaban renovadas disciplinas, como la psicología. Desde ésta, la conciencia racional se revelaba cada vez menos como

el principio rector capaz de dar cuenta de todas las acciones de los hombres, en ellas intervenían también, y de manera decisiva, los instintos, el inconsciente y otras formas de conciencia.

Toda la compleja trama de relaciones que constituía a la sociedad burguesa perdía consistencia y avanzaba hacia su desintegración sin que la burguesía asumiera actitudes definidas para impedirlo.

Al final del recorrido, la guerra, el último y dramático acto del siglo burgués, el desenlace de la crisis y su expresión más acabada. El fin de una época para Hobsbawm, el principio del fin para Mayer.

Una guerra que es decididamente, entendida como el resultado de un proceso y no de la elección consciente de determinados sujetos sociales, más allá del apoyo y el entusiasmo que esta empresa suscitó en algunos sectores de la burguesía: una parte importante de su juventud, de sus intelectuales y aquellos que no encontraban su lugar en el nuevo escenario social y político.

La misma estaba ya presente en la dinámica que asumió el capitalismo en este período "fueron las mismas tendencias de la economía de los años anteriores a 1914 y gracias a las cuales las clases medias vivieron una época dorada, las que llevaron a la guerra mundial, a la revolución y a la perturbación e impidieron el retorno al paraíso perdido" (p. 55)

Estas tendencias se concretaron en la presencia de una importante y poderosa industria de guerra que beneficiada por el clima de paz armada forjó una estrecha vinculación con el Estado, su principal sostén. Sin embargo, la Gran Guerra no fue la aventura emprendida por los hombres de negocios, para la mayoría de ellos "*la paz internacional constituía una ventaja*" (p. 315).

De manera mucho más decisiva, las fuerzas económicas prepararon el escenario en el que aquella se desencadenó, en virtud de la tendencia hacia la expansión que era inherente al capitalismo. Fue a partir de la misma que se configuró ese mundo cada vez más unitario y escindido y en el que algunas de sus zonas, las que se encontraron signadas en forma permanente por la presencia de la crisis y la revolución, afectaron la estabilidad del nuevo escenario mundial.

En este contexto fueron modificadas las relaciones entre las potencias europeas que eran a su vez las economías más desarrolladas y entre estos cambios, tuvo una especial gravitación a los fines de entender la guerra, la nueva e insalvable rivalidad entre Gran Bretaña y Alemania que derivó en el nuevo y explosivo sistema de alianzas.

Desde Hobsbawm, la guerra adquiere una significación que impide identificar una única y definida causa. Es el resultado de la compleja articulación de un conjunto de elementos y procesos que se han desarrollado más allá de determinados intereses.

Esta perspectiva no abandona la explicación de la misma remitiéndola a un amplio repertorio de factores disímiles. En su condición de fenómeno

específico, el autor lo ubica en un campo de relaciones en el que cada elemento ocupa un lugar preciso y debidamente fundado, en el que lo coyuntural resulta tan decisivo como lo estructural a la hora mostrar, de qué manera y por qué se puso en funcionamiento la maquinaria de guerra. Esto le exige que vuelva hacia las transformaciones económicas; que revise la nueva política; que se detenga en el análisis del escenario internacional: sus tensiones de más vieja data y el muy reciente sistema de alianzas; que recuerde las incertidumbres de la burguesía y la fuerza de las naciones y los nacionalismos. Para llegar a la conclusión de que a pesar de esa paz armada, nadie esperaba, nadie creía que la catástrofe finalmente se hiciera realidad.

### *III. Entre la persistencia del Antiguo Régimen y la Era del Imperio*

*¿ Entre la historia desde la política y la historia desde la economía?*

El mismo período; dos miradas que lo recorren a través de la economía, la sociedad, la política, la cultura; dos afanes compartidos respecto a la Primera Guerra Mundial: explicar sus causas y el significado de la misma; y como resultado: dos interpretaciones decididamente contrapuestas. ¿Por qué resulta posible presentar dos panoramas tan dispares? ¿Cómo dar cuenta de estas divergencias?

En su Introducción, Mayer encuentra la respuesta a estos dilemas en la actitud del investigador, qué elementos enfocó, cuáles dejó en las sombras.

*"Los historiadores llevan demasiado tiempo centrándose excesivamente en los progresos de la ciencia y la tecnología, del capitalismo industrial y mundial, de la burguesía (...)"* (p. 15).

*"Los estudiosos de todas las tendencias ideológicas han disminuido la importancia de los intereses económicos preindustriales, de las élites preburguesas (...)"* (p. 16).

Desde esta perspectiva, podríamos sostener que las versiones contrastantes de Mayer y Hobsbawm son el producto de énfasis diferentes, lo que uno destaca el otro lo soslaya. Y sin embargo, aquí comienza el problema: por qué se privilegian unos aspectos, al tiempo que se descartan otros?, en qué razones se fundan estas decisiones?

La elección entre una u otra alternativa, la sociedad burguesa en el caso de Hobsbawm, los *anciens régimes* en el de Mayer, está estrechamente vinculada con la manera en que cada uno de estos investigadores concibe la dinámica del proceso social e intenta dar cuenta del mismo.

La explicación histórica no es una mera acumulación de pruebas destinadas a confirmar lo que se ha postulado desde un modelo precisamente



concebido acerca de la dinámica del proceso social. Tampoco es una búsqueda ingenua de información para "saber qué pasó".

La explicación del pasado exige la búsqueda de sus huellas, requiere de una actitud amplia y flexible, libre de modelos rígidos que impidan registrar aquello que no está inscrito como una de sus categorías; pero se sostiene inexorablemente en una determinada manera (precisa/ambigua, explícita/implícita, consciente/más o menos difusa) de concebir el proceso social.

Sólo desde aquí, considero posible dar respuesta a los interrogantes planteados. A partir de reconocer cómo cada investigador concibe la sociedad, cuál(es) es(son) el(los) tipo(s) de relacione(s) y los modos de articulación que le adjudica, desde dónde la piensa y pretende explicarla. Por supuesto, esto siempre y cuando se le reconozca una lógica determinada es decir, se acepte la posibilidad de explicarla como un todo coherente, como es el caso de estos trabajos.

A modo de conclusión precisaré algunas cuestiones sobre cada una de estas perspectivas. Los rasgos distintivos de las mismas ya han sido explicitados a través del análisis anterior, aquí me limitaré a subrayar los aspectos centrales teniendo en cuenta la concepción sobre el proceso social que está implícita en las mismas.

Mayer que inició su estudio con una caracterización de las economías le confiere a este punto una importancia decisiva para fundamentar su interpretación: *"mi tesis resultaría absolutamente increíble sin el comentario de la base material de la sociedad"* (p. 12).

Sin embargo, como ya señalé, a través de dicho comentario no fue posible precisar la dinámica de la economía, porque estaba ausente como proceso forjado en torno a relaciones sociales. En consecuencia, en dicho ámbito no se pudo reconocer sujetos sociales. Lo que hizo Mayer en este caso fue conferirles el rótulo de nobleza terrateniente a diferentes sujetos económicos, a partir de constatar la existencia de grandes latifundios. Esto fue posible porque, desde su perspectiva, los sujetos sociales se constituyen como tales en el escenario político y social. En este, los agrarios se transformaron en una clase dominante con definida conciencia de sí misma. Y esto en virtud de su control sobre los resortes del poder.

Esta "propiedad" de las clases gobernantes sobre el poder político era el resultado de una conjunción de factores. Por una parte, quienes ocupaban los espacios de poder eran portadores de una herencia, su posición y fisonomía como clase dirigente se derivaban de legados históricos que constituían su mayor capital: prestigio social, recursos simbólicos, creaciones culturales... Pero además en virtud de que ya estaban instalados en el corazón del poder tenían mayores posibilidades para conservarlo y en consecuencia reproducirse como clase gobernante. Por último, el hecho de que su acción se desplegara en un contexto donde no había espacio ni posibilidades para que se configurasen otros sujetos capaces de disputarle la hegemonía. La burguesía estaba signada por una conciencia tan débil

y frágil que no ofreció ningún tipo de resistencia frente al proceso de fusión que se le proponía. Era sólo una sombra que ansiaba encarnarse en la nobleza.

Si bien en el ámbito político las diferencias entre los agrarios se desvanecen ante esas vigorosas y monolíticas clases gobernantes, aquí tampoco resulta posible reconocer una trama de relaciones sociales, un contexto en el que la clase dominante despliega su hegemonía. Mayer ha reconocido en este escenario político la instancia decisiva para dar cuenta de la dinámica del proceso social, pero observa al mismo sólo desde arriba, excluyendo todo aquello que no sea visible desde dicha mirada. No están presentes los partidos políticos, la clase obrera, el espacio urbano (más allá de que algunas cifras destaca el crecimiento de las ciudades), las clases medias de profesionales, el liberalismo.

Cuando presentó su trabajo enunció explícitamente que no adoptaría una perspectiva equilibrada que permitiese dar cuenta de la *"interacción dialéctica entre lo nuevo y lo viejo"*. Pero el aspecto clave de esta elección consciente -según Mayer, destinada a contrarrestar las interpretaciones dominantes- es que supone, una determinada manera (no explicitada) de explicar el proceso social. De acuerdo a la misma, la lógica y la dinámica de dicho proceso quedan subordinadas a la lógica y dinámica de un sujeto social, la clase con hegemonía.

Esto es lo que ha hecho Mayer a través de toda su argumentación destinada a demostrar la persistencia del Antiguo Régimen, ha reducido el proceso social de los *anciens régimes* a la lógica del sujeto con hegemonía: la nobleza terrateniente, militar y de toga (grandes propietarios y gobernantes absolutos). Pero desde su punto de partida, la economía, hasta cuando analiza el eje vital de los *anciens régimes*, la política, ha obviado la trama de relaciones sociales en la que se forja y despliega dicha hegemonía.

Desde esta mirada, la explicación del conjunto social se reduce a mostrar cómo y por qué, una clase con definida conciencia de sí misma que controla el poder: opera sobre la economía, instrumenta la cultura, estructura las relaciones sociales y conduce a la humanidad a la Gran Guerra.

Mayer nos presenta su trabajo como una *"historia marxista vista desde arriba y no desde abajo"* (p. 12), pero en este intento su mirada se confunde con la de los sujetos que pretende explicar y su visión queda atrapada en el espacio de aquellos

De qué manera dicha perspectiva afecta la reconstrucción del pasado ? ¿Cuáles son las posibilidades, (y las limitaciones) que se derivan de la misma a fin de explicarlo?

En la medida en que el sujeto social se erige en el principio que otorga sentido y coherencia al conjunto social, se niega la existencia de ámbitos y niveles específicos con una dinámica propia. Estos son sólo espacios ocupados centralmente por la clase con hegemonía, e instrumentos adecuados para el despliegue de sus prácticas y la concreción de sus objetivos. No existe la posibilidad de conferirles

una dinámica propia, en consecuencia, se excluye la posibilidad de reconocer determinaciones objetivas que de alguna manera condicionen las acciones de los sujetos. Ni en la economía, ni en la sociedad, ni en la política, ni en la cultura se reconoce una lógica propia que permita dar cuenta de una dinámica específica y del modo en que cada uno de estos niveles se articula con los otros. Se abre así un vasto espacio para la autodeterminación de los hombres que hacen su historia muy débilmente condicionados, por supuesto, no todos los hombres, sólo aquellos que conforman la clase con hegemonía.

Los pilares en los que se sostenía el Antiguo Régimen: una economía agraria, una sociedad nobiliaria, un poder político monárquico (aristocrático, si queremos incluir a Francia), son al mismo tiempo los rasgos distintivos de la clase dominante y a partir de los cuales explica su conducta. En lugar de probar la vigencia del viejo orden, ha reconocido la persistencia de unas clases altas preburguesas que conservan su posición hegemónica. A partir de ellas, construye su explicación del pasado. Los interrogantes de cómo y por qué están relacionados los diferentes aspectos del mismo no tienen cabida en la perspectiva de Mayer, porque esos diferentes aspectos están determinados por la conciencia de la clase dominante.

Partiendo del presupuesto de que la conciencia de una clase hegemónica es la condición necesaria y suficiente para dar cuenta de la lógica del proceso social, se cae en una argumentación circular en la que las definiciones condicionan las explicaciones: los *anciens régimes* persisten porque todos los niveles de la sociedad operan de acuerdo a la dinámica que le imprimen sus clases dirigentes y éstas a su vez son reconocidas como tales, porque reúnen todos los rasgos distintivos de los *anciens régimes*. La historia de los *anciens régimes* es en definitiva el registro de cómo, aquella clase que se distingue con una precisa conciencia de clase despliega su poder, concreta sus objetivos y, en última instancia, construye su propia historia

Las respuestas de Hobsbawm respecto a cómo y por qué están relacionados los diferentes aspectos del conjunto social son sustancialmente diferentes a las que hemos encontrado en Mayer. La sociedad burguesa de Hobsbawm se distingue centralmente de los *anciens régimes* de Mayer, porque desde la perspectiva de aquél, se excluye la posibilidad de explicar la dinámica del pasado a través de la conciencia de un sujeto. El punto de partida de Hobsbawm es el de la forma de producción social, el capitalismo, el cual opera a la manera de substrato que confiere una relativa coherencia y cohesión al conjunto social, pero nunca como el principio determinante del proceso histórico, ni como el hilo conductor capaz de dar cuenta de la manera específica en que éste se despliega.

En la obra de este historiador nos encontramos con sujetos que se definen a través de las relaciones económicas, sociales, políticas que unos forjan con otros, mediante prácticas sociales que suponen diferentes tipos de conciencia

específicas pero no definidas con precisión al margen de dichas relaciones (reconocidas en virtud de sus contenidos, pero también en razón de su consistencia) y en el marco de unas condiciones dadas, pero no cristalizadas. Unas condiciones que reconocen en la reproducción de la forma de producción social, el capitalismo, su núcleo duro, pero que asumen contenidos concretos en relación con los modos y la dinámica que vinculan a los grupos sociales entre sí.

Desde su mirada, cada uno de los niveles y ámbitos de la sociedad asume una fisonomía propia, en cuya configuración intervienen las prácticas, los elementos, los modos de vinculación que conforman y a través de los cuales se despliegan las relaciones sociales. Niveles específicos entre los que reconoce además, una compleja articulación cuyo núcleo central es el capitalismo, y desde la que resulta posible pensar ese todo de alguna manera coherente.

A partir de estos presupuestos puede plantearse como punto de partida la búsqueda de cómo y por qué están relacionados los diferentes elementos del pasado. Y al mismo tiempo no dar por supuesta ninguna respuesta, las mismas sólo podrán ser registradas (en forma provisoria y no acabada) luego de la reconstrucción de la historia.

El todo coherente que nos propone Hobsbawm no es una totalidad que da cuenta de lo social en forma acabada y completa, es una posibilidad desde donde pensar la realidad y desde donde organizar el material diverso y complejo que enfrenta el historiador.

Su perspectiva se sostiene en fuertes presupuestos. Que el intento de observar el proceso social como un todo coherente es un afán válido y no la pretensión totalitaria de una razón avasallante que subordinando la realidad a una lógica que le es propia, acaba en la negación de todo aquello que no se corresponde con la misma. Y supone también, que aunque a través de la historia no sea posible adquirir certidumbres, ni sobre el futuro ni sobre el pasado, la reflexión en torno a éste posibilita observar el presente desde una mirada menos unilateral e inmediata.

Al final de este comentario sólo me resta ofrecer algunas consideraciones más personales, sobre el significado de estos trabajos.

Por una parte, que la magnífica reconstrucción que ha logrado Hobsbawm sobre la centuria burguesa, no se explica suponiendo que este historiador ha encontrado una fórmula precisa y en virtud de la cual, el pasado, abierto a la manera de un pergamino, podría ser exitosamente leído por quienes contasen con la preparación y los instrumentos requeridos. En primer lugar porque dicha fórmula no existe (y para comprobarlo, basta con sumergirse en la lectura de sus trabajos). Y en segundo lugar porque la calidad de su producción está decididamente vinculada con su capacidad como profesional, con su manera de ejercer el oficio de historiador y, en este terreno (creo) no existen recetas que nos garanticen la producción de la obra deseada.

Por otra, destacar que la crítica efectuada en torno a la obra de Mayer no está planteada en absoluto, a partir de una evaluación negativa de la misma. A través de los juicios emitidos sólo he intentado exponer las razones que, desde mi perspectiva, obstaculizan una cabal explicación del proceso social. No obstante, su mirada sobre ese mundo de arriba resulta fascinante y enriquecedora. La posibilidad de reconocer a través de Mayer, la presencia y la gravitación decisiva de aquellos sujetos y elementos que efectivamente estaban todavía presentes a fines del siglo XIX y principios del XX, resulta estimulante. En muchos sentidos, su imagen de aquel pasado es muy superior a ciertos esquemas simplistas que más allá de demostrar la gravitación de las fuerzas innovadoras, no nos permiten acceder a la comprensión de dicho pasado.

Después de haber intentado explicitar las perspectivas que enmarcan cada uno de estos trabajos, cabe consignar también la de quien ha estado dando cuenta de las mismas, portando previamente una posición acerca de qué historia practicar y cómo concretarla. Y aunque a esta altura del comentario no creo que queden demasiadas dudas, considero conveniente a fin de mantener la coherencia con los propósitos de este trabajo enunciar explícitamente mi total coincidencia con el tipo de historiografía que practica Hobsbawm. ¿En qué medida habrá afectado, mi propia posición, la evaluación que aquí expongo?. La respuesta a este interrogante queda pendiente; quien esté interesado en encontrarla, tendrá que sumergirse en estos dos textos fascinantes para elaborar sus propias conclusiones.

## ***Bibliografía***

Mayer, Arno (1984/1986): *La persistencia del Antiguo Régimen*, Madrid, Alianza.

Hobsbawm, Eric. *La era del imperio (1875-1914)*, Barcelona, Labor, 1989.









## Reseña bibliográfica

Lanza, H. y Finocchio, S.  
Curriculum presente, Ciencia Ausente.  
La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy.  
Bs.As. Miño y Dávila Editores, 1993. Tomo III, 180 págs.

PROF. CARLOS A. DICROCE  
C.N.L.P. - U.N.L.P.

Los dos artículos que se incluyen en este libro forman parte de un programa de investigación que viene llevando a cabo el Área de Educación y Sociedad de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sobre "Los contenidos educativos en la Enseñanza Media" con la coordinación de Cecilia Braslavsky. El primero de ellos, "La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la Escuela Media", escrito por Hilda Lanza es una síntesis de su Tesis de Maestría sobre la enseñanza de la historia. La autora privilegia, por un lado, el análisis de programas, planes de estudio y lineamientos curriculares en lo que respecta a la asignatura Historia ("propuesta oficial") y, por el otro, el estudio de los textos escolares, en tanto reformuladores de los programas oficiales ("propuesta editorial"). De esta manera, tiende a develar el rol de Estado, entendido en su doble función de selector y distribuidor de saberes socialmente significativos, y como instrumento de contralor de la producción y distribución de libros de textos en el interior de la escuela pública. Recorta para su análisis y comparación los programas de Historia de los Planes de Estudio del Ciclo Básico Común y del Ciclo Básico Contenidos Mínimos de los años 1956 y 1979 respectivamente. Realiza una lectura crítica de los fines y objetivos de las reformas mencionadas y constata la continuidad y permanencia de los contenidos históricos en la organización curricular, no obstante la distancia que separa las dos reformas consideradas y los diferentes contextos socio-históricos que las conforman. Esta inercia en las transformaciones programáticas la atribuye al predominio de gobiernos autoritarios en los últimos cincuenta años de nuestra historia política y a la incapacidad de los gobiernos democráticos para generarlas. La causalidad del fenómeno descrito se asocia a cierta debilidad de los actores sociales interesados en construir un orden democrático, y por lo tanto impotentes para provocar transformaciones en el sistema educativo.

A una similar explicación arriba cuando la investigación se amplía e incluye en el universo de análisis los textos escolares; de éstos señala que, no sólo mantienen "la baja calidad" de la propuesta oficial sino que, además de

presentar una información "fragamentada", "descontextualizada" y fuertemente ideologizada que contribuye solamente al desarrollo de competencias memorísticas, excluyen temas y orientaciones de los programas oficiales. De esta manera se señala la irresponsabilidad del Estado frente a la "supervisión de la formación histórica que las empresas editoriales proponen y vehiculizan a través de los textos utilizados en las escuelas".

Para un Profesor de Historia - perspectiva desde la cual hacemos este comentario - la originalidad del aporte del artículo consiste en sistematizar este haz de relaciones que pone en cuestión problemas tan relevantes como los que podrían establecerse en el interior del aula, entre libro de texto, empresa, orientación ideológica, conocimiento y Estado. En tal sentido, pensamos que si hubieran comparado dos momentos históricos disímiles como 1950 y 1979 el trabajo, sin duda, hubiera adquirido mayor capacidad descriptiva y riqueza conceptual, complejizando, aún más, las hipótesis que lo orientan.

En el segundo artículo que la autora escribe conjuntamente con Silvia Finocchio "¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del Nivel Medio", el eje de las preocupaciones se centra en el discurso del docente con el objetivo de identificar aquellas características que van conformando el conocimiento histórico *enseñado*. Dicha perspectiva de análisis enriquece los aportes del trabajo anterior y nos permite visualizar el comportamiento del docente, no sólo como destinatario de la norma curricular sino también como sujeto capaz de generar en el interior del proceso de enseñanza-aprendizaje, prácticas que constituyen el "saber hacer" de los profesores en el ámbito escolar. La información que se elabora proviene de entrevistas personales y observaciones de clases realizadas a profesores de historia de dos colegios secundarios estatales incluidos en el denominado proyecto 13 y que se desempeñan en el C.B.C.M. El análisis de los distintos ámbitos que atraviesa la conformación del discurso del docente (propuesta oficial, editorial, conciencia de la historia, formación docente, campo bibliográfico propio) les ha permitido reconocer la inexistencia de "un único curriculum" y por lo tanto la complejidad y variedad del curriculum real. Esta pluralidad de discursos que se traduce en diversidad de tipos de enseñanza no halla su fuente de legitimación en los ámbitos académicos pertinentes, sino que se recurre a otros que -según sea su procedencia- dan cuenta de estilos distintos; así docente con determinada formación, antigüedad y edad adscriben en forma acrítica a la propuesta oficial y editorial, contribuyendo al vaciamiento de contenidos del cual es víctima la escuela media; mientras que otro grupo de docente -con formación generalmente universitaria- logran articular la innovación en el estilo didáctico a la rigurosidad y relevancia de los contenidos a transmitir". Esta variedad de estilos condicionada por un conjunto de elementos que la determinan, da cuenta del conflicto en el seno de la institución escuela por el predominio de determinadas modalidades del "saber hacer" de los docentes de

historia. A partir de un interesante registro de observaciones de clases, se han podido establecer tres modalidades del "saber hacer": el "*saber hacer tradicional*", donde el perfil de docente comprendido se configura con más de 50 años de edad, con una antigüedad en la docencia de más de 30 años, siendo egresados de instituciones terciarias o universitarias y manifestando adhesión al currículum prescrito; las prácticas se caracterizan por una conciencia de la historia universalista, por un modelo historiográfico sustentado en el ordenamiento de acontecimientos en una sucesión cronológica, por el uso "acrítico" e "intensivo" de los textos escolares y por la ausencia de otros recursos bibliográficos, distinguiéndose los estilos ya sea por una transmisión de tipo tradicional, o a través de recursos más renovadores. En el otro polo se halla la modalidad "*innovadora*", en la que el perfil del docente se compone de una edad promedio de 40 años, con una antigüedad media, en su mayoría egresados de universidades nacionales, siendo crítica su adhesión a la propuesta editorial y oficial. "Su conciencia de la historia remite a una visión pluralista del pasado y presente. Los componentes historiográficos de la historia renovada dan cuenta de actores y procesos no abordados por la historia tradicional, e intentan explicar tanto las permanencias como los cambios que devienen con el tiempo". Los textos escolares no ocupan un lugar predominante y se consumen otros productos historiográficos, distintos a los tradicionales. Distinguen aquí las autoras dos estilos pedagógicos-didácticos: uno, que combina la historia renovadora con metodologías tradicionales (exposición del docente, conversación guiada), y el otro que agrega al saber innovador, estrategias didácticas que ponen el acento en el sujeto que aprende.

Finalmente hacen referencia a una tercera modalidad, denominada "*saber hacer ilusorio*" donde se incluye a un grupo de docentes menores de 35 años, con escasa antigüedad en la carrera y egresados de institutos terciarios, cuya característica más sobresaliente "es la imposibilidad de superar el desequilibrio entre la transmisión de contenidos y la utilización de metodologías de enseñanza supuestamente 'modernas'".

La lectura de los artículos en cuestión nos provee de una base de análisis y reflexión que contribuye a enriquecer y profundizar nuestras prácticas como docentes de Historia, en función de la centralidad de las problemáticas que emergen y que hemos tratado de sistematizar. No obstante, reiteramos nuestra opinión en el sentido de remarcar la relevancia de una potencial confrontación entre momentos históricos disímiles, signados, en cada caso, por un ámbito contextual singular de hegemonía política e ideológica que corresponde a un determinado y particular modelo de sociedad. Ello proveería de un marco más global de reflexión, tanto para constatar las permanencias y continuidades de "propuestas", como para una dilucidación más compleja del discurso docente.



## Recepción de trabajos para el nº 2 de la *Serie Pedagógica*

El Comité Editorial convoca a los docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y de los distintos colegios de la U.N.L.P. (Colegio Nacional, Bachillerato en Bellas Artes, Liceo "Víctor Mercante", Escuela "Inchausti" y Escuela Graduada Anexa "Joaquín V. González") a participar en el próximo número de la *Serie Pedagógica*.

La fecha límite para la recepción de estas colaboraciones es el 31 de julio de 1994; se mantienen las características formales establecidas para el primer número (un máximo de cuarenta páginas tamaño carta a doble espacio para comunicaciones y documentos de trabajo; de quince originales para comunicaciones y de cinco a diez páginas para reseñas y críticas bibliográficas). Los trabajos serán evaluados para su publicación por dos especialistas de reconocida trayectoria académica y aquellos recibidos con posterioridad a la fecha establecida serán considerados para números posteriores.

La recepción de estos trabajos se realizará en el Área de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (6º piso) de 9 a 12 hs.

# Índice

Introducción .....	7
María Minellono	
¿Se puede enseñar literatura? .....	13
José Luis de Diego	
Como analizar un Sujeto y no morir en el intento .....	21
Andrea Cucatto	
La entonación en la comunicación verbal .....	47
Adriana Boffi de Cánepa, Luisa Granatto de Grasso	
La ciencia de hoy en la escuela: ¿una utopía? .....	59
Programa "Mundo Nuevo"	
Cómo escuchamos lo que escuchamos y cómo vemos lo que vemos .....	75
Analia Melamed, Leticia Muñoz Cobeñas, María Elena Larregle	
Concepciones de la filosofía y enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria .....	83
Guillermo A. Obiols, Laura V. Agratti	
Filosofía de la educación y epistemología de la educación .....	93
Sara Ali Jafella	
Estrategias multidisciplinares en la formación docente .....	105
Susana C. Saltamacchia de Ruffo Viviana Patricia Moroni, Teresa Celia Urretavizcaya, Alicia Beatriz Tedesco	
Del modelo pedagógico vigente a un modelo productivo .....	111
Cecilia Braslavsky	
¡Mueran los salvajes secundarios! .....	125
Gonzalo de Amézola, Ana María Barletta	
La historia y los pasados .....	143
María Dolores Bejar	
Reseña bibliográfica .....	177
Carlos A. Dicroce	

**Este libro se terminó de imprimir en el  
Departamento de Medios Audiovisuales de la  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
de la Universidad Nacional de La Plata,  
en el mes de marzo de 1994.**