



UNIÓN EUROPEA

Fortalecimiento Pedagógico de
las Escuelas del Programa Integral
para la Igualdad Educativa



GESTIÓN ESCOLAR

eje 1

Formación cultural
contemporánea

Ministerio de Educación de la Nación

Eje 1 formación cultural contemporánea : módulo para los docentes. - 1a ed. -
Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2008.
64 p. + 1 CD Rom ; 28x22 cm.

ISBN 978-950-00-0680-4

1. Formación Docente. I. Título
CDD 371.1

La presente publicación ha sido elaborada con la asistencia de la Unión Europea.
El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva del Ministerio de
Educación, y en ningún caso debe considerarse que refleja los puntos de vista de la
Unión Europea.

Presidente de la Nación
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Ministro de Educación
Lic. Juan Carlos Tedesco

Secretario de Educación

Subsecretaria de Equidad y Calidad

Subsecretario de Coordinación Administrativa

Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Directora de la Unidad de Financiamiento Internacional

Coordinador Nacional del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)

Coordinadora del Proyecto Fortalecimiento Pedagógico para las Escuelas
del Programa Integral para la Igualdad Educativa (FOPIIE)

Lic. Stella Escandell

Estos materiales han sido producidos por el Ministerio de Educación
en el marco del Proyecto FOPIIE.

Autora

Myriam Southwell

Supervisión técnica

Analía Segal

Valeria Cohen

Margarita Marturet

Adriana Santos

Fernanda Florez

Silvia Storino

Desarrollo editorial

Siglo XXI Editores Argentina S.A.

Coordinación editorial

Ruth Schaposchnik

Supervisión editorial

Raquel Franco

El equipo responsable de esta publicación agradece a todos los sellos editoriales,
revistas y autores que gentilmente dieron su autorización para reproducir sus textos
en estos materiales de trabajo.

Índice

Capacitación en
gestión escolar

Descripción general **11**

Formación cultural
contemporánea

Introducción **13**

Descripción y organización del Eje 1 **14**

**1. Haciendo un poco de historia:
la modernidad y sus “promesas”**

¿De qué hablamos cuando
decimos “modernidad”? **15**

¿Qué nos “prometió” la modernidad? **18**

El escenario moderno:
tensiones y ambigüedades **20**

**2. Las transformaciones del
presente: ¿tiempos posmodernos?**

Pasando revista a algunas transformaciones
del mundo contemporáneo **34**

Las transformaciones en nuestro país **36**

Los individuos y las instituciones **42**

La escuela como espacio para la transmisión
cultural y recreación de la cultura **52**

Actividades no presenciales **56**

Bibliografía **61**

Capacitación en gestión escolar

Descripción general

Trabajar sobre la gestión de las instituciones educativas nos plantea dilemas, preocupaciones y búsquedas. Significa detenernos a observar y analizar de modo más detallado esas organizaciones que diariamente habitamos, en las que nos esforzamos, encontramos límites, sentidos y satisfacciones. También implica tomarnos un tiempo para analizar y construir otra mirada sobre las escuelas, permitiendo que surjan preocupaciones que vayan más allá de lo que hacemos cada uno individualmente y que posibiliten analizar las lógicas que las organizan y les dan forma.

Es propósito de esta actividad habilitar un espacio de debate, intercambio, reflexión y formación acerca de problemáticas específicas del quehacer educativo en las instituciones escolares. El abordaje de las diversas temáticas tenderá a construir nuevas miradas sobre la práctica escolar y a promover la vinculación, la discusión y la producción entre distintos actores de una escuela y entre colectivos de diferentes escuelas. Nos proponemos habilitar discusiones e intercambios que permitan analizar y repensar la escuela y el aula. Distanciándonos de las propias prácticas, favoreceremos la reflexión que facilitará intervenir en ellas de múltiples modos a fin de perfeccionar la gestión escolar, con la convicción y persistencia que nos animan: imaginar un futuro mejor.

En esta propuesta formativa realizaremos un abordaje de la gestión escolar, analizaremos cómo las instituciones se insertan en el amplio espacio social y se vinculan con él. En un sentido similar, nos proponemos comprender cómo forman parte de lógicas políticas, económicas, sociales y de muy diversas expresiones de la cultura.

Comenzaremos este recorrido con el Eje 1, *Formación cultural contemporánea*, en el que abordaremos las transformaciones sociales, políticas y culturales del mundo contemporáneo.

Posteriormente, en el Eje 2, *Problemáticas educativas contemporáneas*, la reflexión se centrará en la posición de la escuela frente a estas transformaciones; su vínculo con la comunidad y con las nuevas configuraciones familiares; el cuidado de la infancia y las condiciones de escolaridad que contribuyen a la inclusión educativa plena.

Por último, en el Eje 3, *Saberes específicos*, abordaremos problemas de la enseñanza en campos específicos del conocimiento, que constituyen sus puntos de partida en los problemas abordados en los ejes 1 y 2, y proponen una nueva reflexión que avanza sobre los sentidos desde los cuales se piensan las cuestiones disciplinares y didácticas y el replanteo del rol docente.

La capacitación tiene una duración total de 76 horas, con una modalidad semipresencial (36 horas presenciales y 40 horas no presenciales), distribuidas de la siguiente manera:

- ▶ Eje 1, *Formación cultural contemporánea*: 8 horas presenciales y 10 horas no presenciales.
- ▶ Eje 2, *Problemáticas educativas contemporáneas*: 12 horas presenciales y 15 horas no presenciales.
- ▶ Eje 3, *Saberes específicos*: 12 horas presenciales y 15 horas no presenciales.
- ▶ Trabajo de evaluación escrita e individual, y evaluación grupal: 4 horas presenciales.

Formación cultural contemporánea

Introducción

En este módulo sobre *Formación cultural contemporánea* nos proponemos abrir espacios de intercambio para pensar nuestra relación como educadores –en tanto que ciudadanos, argentinos y trabajadores de la cultura– con los dilemas políticos y culturales de la época. Entendemos que la escuela, la educación y la docencia misma están atravesadas por procesos que abarcan desde las transformaciones en el mundo del trabajo, en el lugar del Estado, en las configuraciones familiares y en los medios de comunicación y las nuevas tecnologías hasta los cambios en los modos en los que se produce y transmite el saber. En este sentido, lejos de ser inmunes a esos dilemas, los docentes convivimos con ellos en la cotidianidad de nuestro trabajo. Desde esta perspectiva, ejercer el trabajo docente implica tomar posición frente a esa realidad que nos interpela.

Este espacio de formación considera a los docentes como sujetos portadores de cultura con un papel activo en la selección de aquello que se transmite. Si la escuela forma a los alumnos como sujetos sociales, nos cabe entender a la cultura y a la política como asuntos propios de nuestra profesión.

Ahora bien, ¿cómo nos aproximamos a esas discusiones?, ¿cómo llegamos a tomar posición? Para abordar las transformaciones culturales contemporáneas no basta con conocer nuestra propia realidad ni con informarnos acerca de los principales acontecimientos del país y del presente. Es necesario también bucear en la historia para dar cuenta de aquellos procesos que confluyen, se despliegan y explican el tiempo presente.

Por tal razón, este módulo se estructura en dos partes. La primera se refiere a las principales notas de la modernidad y sus “promesas”, tensiones y ambigüedades, para dar lugar después –en un segundo apartado– al análisis de la contemporaneidad y sus dilemas. Creemos que la historización de las transformaciones nos permitirá explicar y comprender el presente, para poder pensar los indicios y caminos de un futuro más justo y equitativo.

Descripción y organización del Eje 1

Para el abordaje del eje de *Formación cultural contemporánea* disponemos de 8 horas de trabajo presencial y 10 horas de trabajo no presencial, tiempo en el que presentaremos recorridos conceptuales y debates y realizaremos actividades que propicien posteriormente el recorrido de modo autónomo.

En la sección final del material encontrarán las consignas para las actividades que se espera que realicen en el espacio previsto de 10 horas de trabajo no presencial. Cabe aclarar que, además de las propuestas contempladas en el apartado de actividades no presenciales, se espera que, en ese mismo tiempo, se lleve a cabo la lectura de este módulo y se revisen los materiales ampliatorios que se presentan en el CD que acompaña el material.

1

Haciendo un poco de historia: la modernidad y sus “promesas”

El objetivo de presentar esta sección –que describe a la llamada “modernidad”– responde, en primer lugar, a la necesidad de identificar y comprender cómo se gestaron y desplegaron los distintos procesos que hoy confluyen y que enmarcan y atraviesan a las escuelas y nuestra tarea como educadores.

Para aproximarnos al tema, comenzaremos por explicitar qué entendemos por modernidad. En un segundo momento, abordaremos las “promesas” que se fueron instalando socialmente y que acompañaron a ese período, para finalizar analizando las tensiones y ambigüedades que tuvieron lugar en ese escenario moderno. Este recorrido histórico nos permitirá, en el siguiente capítulo, reflexionar acerca de las transformaciones contemporáneas.

¿De qué hablamos cuando decimos “modernidad”?

Nuestra sociedad –con sus luces y sus sombras– es hija de múltiples e imbricados procesos históricos que fueron planteando transformaciones y continuidades en términos económicos, políticos, sociales, culturales y tecnológicos, entre otros. En el marco del despliegue de estos procesos, las identidades individuales y colectivas –es decir, quiénes somos y quiénes soñamos ser– fueron cobrando distintas formas.

Frecuentemente se nombra la época en que vivimos como un tiempo de desencanto y un argumento planteado es que este sentimiento de desilusión de los tiempos contemporáneos es producto de las “promesas” no cumplidas, formuladas tanto para los individuos como para las sociedades, en la denominada “modernidad”. Para tomar parte en esta discusión y avanzar en las líneas que se plantean a partir de su análisis, comenzaremos por definir a qué refiere el término “modernidad”.

Una de las respuestas posibles apunta a designar una época: el largo proceso que desde el siglo XVI fue modificando, en Europa y luego en el resto del mundo occidental, el orden medieval. Entre las principales transformaciones que se reúnen bajo esta denominación es posible mencionar algunas de las más importantes, que serán desarrolladas a lo largo de este apartado.

En primer lugar, los viajes de descubrimiento permitieron la ampliación del mundo conocido. La innovación incesante de los medios de comunicación y de transporte y la aparición de nuevas ciencias y métodos para conocer dieron paso, entre otros cambios, a la expansión de modos capitalistas de producción que se consolidarán con la Revolución Industrial. La exploración y conquista de territorios fuera de Europa posibilitaron también el mayor despliegue del sistema mercantil propio del capitalismo, la formación de un mercado mundial y el incremento de la producción.

Si bien mencionamos que los comienzos de esta época se remontan al año 1500, puede decirse también que –en sentido estricto– el mundo occidental se tornó “moderno” en el curso de los siglos XVIII y XIX con la Revolución Industrial y el triunfo del capitalismo como modo de producción dominante. El desarrollo del capitalismo fue, en consecuencia, un amplio proceso que abarcó varios siglos e incluyó múltiples y profundas transformaciones. Entre los cambios centrales podríamos mencionar: el proceso de urbanización que resultó del traslado de amplios contingentes de población del campo hacia las ciudades; la creciente concentración del capital en manos de un sector minoritario de la sociedad, los burgueses, en detrimento de la mayoría, los asalariados, que debía vender su fuerza de trabajo; la emergencia de nuevas formas de organizar el trabajo y la producción que aceleraban los procesos productivos y la creación de nuevas rutas, que permitieron extender los destinos de comercialización de las manufacturas.

En este período se planteó además un cambio que resultó crucial en términos políticos, sociales y culturales. Hacemos referencia al desplazamiento de una visión del mundo centrada en Dios a una concepción en la que el hombre pasa a ocupar el centro de la realidad. Este corrimiento del teocentrismo hacia el antropocentrismo permitió que se desarrollaran procesos políticos y sociales que dieron lugar –siempre refiriéndonos al mundo y la cultura occidentales– a la instalación de la ciudadanía como principio rector de la organización de las sociedades modernas. Esto significó que los ciudadanos, en tanto sujetos con derechos políticos, establecían una relación con el Estado a través de mecanismos de representación.

Este contexto dio marco a la formación de los Estados-nación y la emergencia de formas de gobierno representativas, estructuradas por la delegación del poder de los ciudadanos en las autoridades. Si bien el tratado de Westfalia (1648), que puso fin a la Guerra de los Treinta Años que involucró a casi toda Europa, puede mencionarse como un punto de inflexión entre el orden feudal y la formación de los Estados-nación, el desarrollo de las

instituciones políticas estatales madurarían recién a partir del siglo XVIII. El sociólogo argentino Emilio Tenti Fanfani (2001) explica los orígenes de los Estados-nación en relación con dos tendencias que se fueron desarrollando desde el siglo XIII, hasta su definitiva consolidación en los Estados “modernos” del siglo XIX: la territorialización y la concentración. La primera de ellas alude a la delimitación de un territorio bajo el poder del Estado y la segunda, a la concentración del ejercicio del poder político en sus manos –antes disperso en los señores feudales, los reyes y la Iglesia– con la capacidad última de decidir en todos los conflictos. La idea de soberanía se deriva de aquí.

Pero precisemos qué entendemos por “Estado-nación”. El Estado fue definido por el sociólogo alemán Max Weber (1922) como un “instituto político de actividad continuada cuyo cuadro administrativo mantiene con éxito la pretensión al monopolio de la coacción física para el mantenimiento del orden vigente”. Tenti Fanfani explica que la definición refiere a un “instituto” porque su autoridad se extiende sobre un territorio y porque su capacidad de obligarnos a obedecer mientras estemos allí es independiente de nuestra voluntad. El Estado es, entonces, una asociación territorial en la que la autoridad para ejercer legítimamente la violencia en respaldo de sus órdenes le es reconocida solamente a un grupo de funcionarios, a diferencia del orden feudal, en el que nobles, monarcas e Iglesia se la disputaban (E. Tenti Fanfani, 2001: 18).

La otra parte del binomio, la nación, hace referencia –entre las múltiples definiciones posibles dado que es un término complejo– a las solidaridades simbólicas, a la pertenencia a un ideario común o, como lo ha formulado el filósofo francés del siglo XIX Ernest Renan, citado por Tenti, a una “comunidad de destino”. Estos dos conceptos –Estado y nación– encuentran su articulación histórica durante el siglo XIX, cuando los símbolos nacionales empiezan a institucionalizarse y se constituyen los grandes ejércitos y los sistemas de educación pública de alcance nacional, procesos que buscan la homogeneización de la población y la generación en los individuos de un sentido de pertenencia bajo la autoridad del Estado. La escuela y los sistemas de educación públicos tuvieron un papel fundamental en la formación del “ciudadano”, socializando a los individuos en un patrón de saber universal definido como válido y necesario en una operación de selección de aquello que se incluía y –al mismo tiempo– de lo que se excluía, como los saberes locales, populares, no científicos y los mitos y creencias, considerados de jerarquía inferior.

Los ritmos fueron diferentes, pero desde entonces tuvo lugar un progresivo reemplazo de las monarquías y los Estados absolutos por repúblicas liberales o monarquías constitucionales. En este escenario se desarrollaron las democracias liberales con formas de gobierno sustentadas básicamente en el mecanismo de representación a través del sufragio universal. Estos procesos, junto a los otros que caracterizamos, llevaron a la disolución del orden medieval.

Para ampliar

Sugerimos la lectura del texto de Emilio Tenti Fanfani (2001) “La educación como asunto de Estado”, en el que se desarrolla la noción de Estado presentada y los orígenes de los Estados-nación modernos.

¿Qué nos “prometió” la modernidad?

Los procesos de cambio desplegados en este extenso período se vieron acompañados de ilusiones –también denominadas “relatos” o “ideas-fuerza”–, en las que se fundó la propuesta moderna. Estos relatos –que también pueden interpretarse como “promesas” para el individuo y para la sociedad fundadas en una fuerte confianza en el progreso y el seguro desarrollo hacia un futuro mejor– dan cuenta del clima de la época y de las expectativas sociales e individuales que daban sentido e inscribían las acciones del conjunto de los actores y de cada uno de ellos. La modernidad y su concepción lineal del tiempo explicaban el presente y lo dotaban de sentido confiando en que la ciencia, la razón y la tecnología posibilitarían un sostenido e ilimitado progreso humano.

Así, uno de los relatos centrales que podemos identificar como “promesa” moderna es –justamente– el del progreso y su asociación con el desarrollo de la ciencia y la tecnología que, por aquellos años, se resumía en la idea de “técnica”.

Se trataba del progreso entendido en términos de liberación de la humanidad de las determinaciones de la naturaleza y del mejoramiento de la calidad de vida material y espiritual de las personas. Por un lado, el desarrollo de la ciencia y del “método científico” como criterio de validación de los conocimientos y saberes permitiría acompañar el progreso de la humanidad, que cobraría un carácter universal. Por otro lado y como parte de ese mismo proceso, otros saberes (locales, populares, religiosos, mágicos, como creencias, tradiciones y mitos) se encontraron en disputa con esa ciencia de alcance universal, y algunos fueron excluidos, subordinados o condenados a su desaparición. Los desarrollos tecnológicos y científicos tuvieron importantes efectos en la vida cotidiana.

Un ejemplo que resulta revelador acerca de la relación entre el desarrollo tecnológico y el cambio en los modos de vida de las personas es la invención del reloj. La introducción de la idea de “medición” del tiempo incorporó cambios medulares en las sociedades modernas vinculados con la posibilidad de ordenar, planificar y administrar el uso del tiempo. Esto tuvo efectos importantes tanto en las maneras de organizar el trabajo como en el ordenamiento de las sociedades y de la vida cotidiana de las familias y las personas, que ya no se regían estrictamente por los ritmos impuestos por la naturaleza (las estaciones del año, los tiempos de siembra y de cosecha, etc.) sino que

incorporaban otras formas de hacer mensurable el tiempo y marcar la temporalidad. Asimismo, esta medición permitía calcular la productividad en el trabajo y, en la búsqueda de la optimización de la producción, también facilitaba la disciplina social y laboral, requerimiento del desarrollo capitalista.¹

La modernidad, en síntesis, se asoció fuertemente a la noción de progreso. Progreso a favor de la ampliación de derechos y de reconocimiento, progreso en el sentido de la satisfacción de las necesidades materiales o superación del estado de necesidad, progreso entendido como desarrollo de reglas y normas que permitieran una organización social “científica” que brindara canales para vehiculizar los conflictos que pudieran suscitarse en estas sociedades. A modo de ejemplo, cabe mencionar que en gran medida la estructura del derecho, tal como la conocemos hoy, se remonta a esa época, cuando lo que se procuró fue crear una estructura legal –como las constituciones nacionales y los códigos penales y civiles– que sostuviera la igualdad de los hombres, de manera tal que se abolieran los privilegios de algunos grupos (como, por ejemplo, la aristocracia) y se brindaran formalmente garantías de igualdad para el tratamiento de conflictos y disputas entre los diferentes grupos de dichas sociedades.

La noción de progreso, asociada al futuro, descansaba en la confianza del hombre en sí mismo. El trabajo y el esfuerzo de hoy prometían un futuro mejor en términos individuales y colectivos. El progreso traía consigo la promesa de la inclusión, entendida como la pertenencia ciudadana a una nación y también a un sistema compartido de valores y principios que permitían vivir en esas sociedades. Cabe aclarar que, si bien la cuestión de la inclusión en la trama social era compartida por las distintas naciones, tuvo diferentes grados de concreción: algunos países lograron más acabadamente que otros dar cumplimiento efectivo e igualitario a esta aspiración.

Ante este contexto de cambio de época, en el que lo nuevo se abría camino, comenzaron a cobrar fuerza las instituciones que hoy conocemos. La familia, el gremio, la escuela, el hospital, la cárcel, la Iglesia, la fábrica, entre otras, ganaron una sólida presencia social porque su acción se reforzaba conjuntamente y se aunaba bajo el relato del progreso moderno. El momento propio de constitución de esa red institucional es la “modernidad”. En este contexto, hubo progresivamente una confluencia de dichas instituciones, cuyo entramado se articulaba y se reforzaba mutuamente porque –a pesar de las diferencias funcionales–

¹ Es posible señalar también otros ejemplos del desarrollo tecnológico y científico. Entre ellos, los procesos de mecanización y cercado, que tuvieron importantes consecuencias en el desarrollo agrícola en el siglo XVI; el inicio de la llamada revolución científica con Nicolás Copérnico y su despliegue por Galileo Galilei, Johannes Kepler e Isaac Newton a lo largo de los siglos XVII y XVIII; la invención de la máquina de vapor hacia fines del siglo XVIII y su aplicación a la industria textil y, posteriormente, el ferrocarril, que permitió la mejora en las comunicaciones y el transporte, la expansión de los mercados y el desarrollo industrial y, ya en el siglo XIX, la invención del telégrafo, el teléfono, la dínamo y la lámpara incandescente.

había principios comunes. A modo de ejemplo, podríamos señalar el papel que tuvo el respeto a la autoridad y la conservación de las jerarquías en tanto formas de relación que se planteaban en las instituciones mencionadas. La sumisión y la obediencia a la autoridad de quienes estaban claramente en la “cúspide” de estas instituciones dan cuenta de un orden que tenía continuidad en diferentes ámbitos de la vida y que no presentaba “quiebres” significativos. Esto no implica desconocer que cada una tenía características peculiares y que –también– existían intereses y acciones distintos y hasta contrapuestos.

Otro de los relatos centrales de la modernidad fue la instalación de la igualdad entre los hombres como valor social cardinal. Todos los individuos, independientemente de su condición social, económica o de género, tenían atributos compartidos con todos los de su especie: “Todos los hombres nacen libres e iguales”. El pensamiento moderno se basó en buena parte en este relato, ubicado en las antípodas del mundo medieval, basado en la jerarquía y en la diferencia de rango. Hablar de igualdad implicó la ruptura de una forma de organización social sustentada en estamentos rígidos y privilegios heredados, y su reemplazo por otra basada en la condición de una ciudadanía portadora de derechos más allá del origen de cuna. Sin embargo, los modos de concebir la igualdad por la modernidad y el ejercicio efectivo de esta promesa no estuvieron –ni están– exentos de particularidades y contradicciones, como veremos en el siguiente apartado (entre otras cuestiones porque la proclama de la igualdad se ha concretado de modos muy diferentes y, aunque resulte paradójico, ha dado lugar a la emergencia de profundas desigualdades, de las que hablaremos más adelante).

Diversos procesos confluyeron e hicieron posible que las promesas de “progreso” e “igualdad” se fueran encarnando en las ilusiones y expectativas del conjunto. A continuación, abordaremos con mayor detenimiento estos procesos y nos preguntaremos por las ambigüedades, contrastes y desigualdades que la modernidad supuso y habilitó, al amparo de estos relatos y promesas de inclusión, y junto con ellos.

El escenario moderno: tensiones y ambigüedades

Para introducirnos en el tema transcribimos una entrevista al sociólogo español-colombiano Jesús Martín-Barbero, realizada por Daniel Ulanovsky Sack y publicada en *Clarín*, el 14 de octubre de 1990.

El sociólogo Jesús Martín-Barbero opina sobre los gustos elitistas y populares

Las brujas pusieron en jaque a la cultura moderna

En 1836 dos diarios franceses tuvieron la idea de publicar, al pie de la tapa, historias y cuentos que resultaran fáciles de leer. Nació en ese momento la literatura de masas

y con ella se modificaron las relaciones entre lo culto y lo popular. Jesús Martín-Barbero –español, radicado en Colombia desde hace veintisiete años– estudia cuáles son los puntos de contacto entre géneros que gustan a unos y a otros, y sostiene que “una narración simple y ya conocida puede ser tan fascinante como la más original de las obras”. Cuenta cómo la próspera burguesía europea del siglo XIX iba al teatro clásico a dejarse ver, pero –para disfrutar– elegía melodramas y comedias. “El éxito de los circos, de los folletines y de las telenovelas –asegura– reside en su capacidad de mediar entre la realidad y el deseo. Es un error no dar a estos géneros la importancia que merecen”. Martín-Barbero, invitado a nuestro país por la Asociación de Facultades Argentinas de Comunicación Social, explica, además, cómo la utilización del reloj sirvió para introducirnos de lleno en la época moderna e intenta comprender a los padres que, un siglo atrás, se negaban a mandar a sus chicos al colegio.

—¿Por qué vinculás la quema de brujas durante los siglos XVII y XVIII con la disputa entre cultura popular y cultura letrada?

Cuando terminaba la Edad Media y empezaba a formarse el capitalismo, el mundo occidental no correspondía a una sola forma de pensar ni a una sola lógica. Cada terruño tenía sus saberes particulares. Pero la idea de racionalidad ya estaba en ascenso: se buscaba cómo producir mejor y más rápido y se trataba de uniformar costumbres entre regiones diferentes para que la tradición local –basada en experiencias, historias y mitos ancestrales– dejara paso a un saber único y lógico. La brujería era un escollo porque ponía en juego la supremacía del nuevo poder. Mientras los hombres letrados endiosaban la razón, las hechiceras hacían gala de su conocimiento de alquimia, de plantas y de energías especiales para explicar –y solucionar, si era posible– los problemas de la vida diaria. El pueblo les creía y la gente cultivada se veía obligada a “competir” con ellas para ver cuál de los saberes era mejor. Además las brujas no respondían a ninguna jerarquía: cada una ofrecía sus conocimientos, pero nadie les podía tomar examen.

—¿Esa “independencia” era peligrosa para el pensamiento científico que empezaba a desarrollarse?

Claro. Significaba que una parte de la sociedad no aceptaba estas innovaciones y se mantenía al margen de ellas. Por otra parte, el saber racional era muy incipiente y aún temía los poderes de las brujas, a punto tal que reconocía sus fuerzas y en ningún momento se burlaba de ellas. Al contrario, las perseguía porque eran poderosas. Es interesante ver cómo se condenaba a las hechiceras en aquella época: un campesino, por ejemplo, testimoniaba sobre la muerte de una vaca o sobre el desarrollo de una nueva

plaga. Luego, el tribunal hacía referencias al demonio o a fuerzas maléficas, pero no se comprobaba, en el sentido actual del término, la culpabilidad de la bruja. La sola aparición del mal justificaba el castigo. Otro hecho interesante es que la cultura racional estaba manejada por hombres, en tanto que el saber misterioso de la magia era patrimonio, principalmente, de las mujeres. Y algo de eso aún perdura. ¿Acaso no se suele contraponer el poder de seducción femenino con la fría lógica del hombre? Las brujas, además, surgían de sectores populares, en tanto que para ser parte de la “cultura culta” se necesitaba pertenecer a la nobleza o a la burguesía.

Escuela *versus* familia

—En una lucha entre razón y saber ancestral, la masificación de la escuela también jugó un papel importante porque enseñaba a los chicos un saber lógico incompatible con muchas creencias populares.

Exacto. No voy a negar, de todas formas, el aporte de la escuela al progreso humano. Ella logró que la gente común pudiera leer, escribir y desenvolverse en los nuevos trabajos propios de la Revolución Industrial. Pero hizo caer en el desprestigio un conjunto de tradiciones y visiones del mundo muy antiguas, muy ricas y fuertemente ligadas al pasado de cada región. El hecho de que los hijos asistieran a la escuela resultó bastante traumático para la familia porque una vez que el chico empezaba a razonar en forma “moderna” se avergonzaba del saber oscuro, pagano, que tenían sus padres. Se rompía, de esa manera, la continuidad de una cultura y por eso había quienes boicoteaban la asistencia de los niños a las aulas. La escuela fue una gran fuerza homogeneizadora, pero en algunos ámbitos se la sintió como una amenaza a la propia tradición.

—Algunos historiadores sostienen que la difusión del reloj apoyó ese proceso uniformador al racionalizar el uso del tiempo y lograr que gente de ciudades distintas tuviera similares horarios de trabajo y comida.

El reloj es el punto de llegada de ciertas prácticas homogeneizadoras que venían de la Edad Media. Los centros intelectuales, durante esa época, fueron los conventos y el rigor que los monjes tenían en sus horarios de comida, de rezo, de labranza y de descanso —hecho que aún perdura— marcó la organización del resto de la sociedad. Pero con el Renacimiento y la Edad Moderna tomaron importancia las actividades que la burguesía desarrollaba en las ciudades y se necesitó un nuevo uniformador que pudiera articular los diversos tiempos de la fábrica, del comercio y de la escuela. Se “popularizó” el uso del reloj y, una vez impuesto, la gente comenzó a pensar en términos de

ahorro de tiempo, de mejor utilización del día y de mayor producción en menos horas. Esta nueva relación entre el hombre y el tiempo fue una de las bases culturales en las que se asentó el desarrollo de la Revolución Industrial y del capitalismo.

—¿El hecho de que, en esa misma época, mucha gente aprendiera a leer y a escribir significó el puntapié inicial para el desarrollo de una literatura de masas?

Confluyen, en ese momento, la alfabetización con el avance tecnológico. A principios del siglo pasado [se refiere al siglo XIX] las máquinas impresoras ya permitían tirar muchos más ejemplares de los que se podían vender. Entonces, los dueños de los dos diarios parisinos tuvieron una idea pionera y progresista: permitir que las masas accedieran a la lectura, utilizando la capacidad ociosa que les dejaba la nueva tecnología. Se publicaron, entonces, los folletines que contaban historias en un lenguaje simple, donde se mezclaba literatura con política y vida cotidiana. Hubo también algunas novelas serias famosas —como el *Lazarillo de Tormes*— que se fueron entregando en series. En un principio, los folletines se editaban en la parte inferior de la primera página del diario. Dado el éxito que cosecharon, al tiempo ya había separatas para este público nuevo no habituado a la lectura: la letra era grande y espaciada y los capítulos cortos y con mucho diálogo.

¿Desprecio?

—¿Los intelectuales de aquel entonces veían con agrado al folletín o lo “miraban de reojo”, con desprecio?

Era una relación ambivalente. Por una parte los intelectuales del siglo XIX querían que el pueblo aprendiera a leer y se instruyera. Pero poco contribuían para que ello fuera posible. El folletín, en cambio, fue un gran motor: su lectura incentivaba a la gente a alfabetizarse o a mandar a sus chicos a la escuela para que luego pudieran participar de ese circuito cultural. Algunas personas cultivadas supusieron que el folletín se reducía a una nueva estratagema comercial, sin darse cuenta de que con él empezaba la literatura de masas y un estilo que unificaba gustos de distintos sectores sociales: burgueses y proletarios todos se entusiasmaban con los dimes y diretes de los argumentos. Es interesante cómo en aquella época las preferencias de la burguesía estaban más cerca de los niveles populares que de la nobleza. La gente adinerada, por ejemplo, iba a dejarse ver a los teatros clásicos, pero —para disfrutar— elegía los melodramas y las comedias.

—¿Actualmente los gustos de la clase media son muy distintos de los de los niveles populares?

Depende del país. En el Brasil —donde una novela llega a tener 90 puntos de *rating*— hay cierta homogeneidad. En Colombia la gente adinerada ha adoptado las formas de vestirse, de comer y hasta la arquitectura de las casas propias de la aristocracia, pero creo que es más por temor a que se revele su verdadero origen que por convicción. Entonces, hacen “como si”. Sin embargo disfrutan de géneros populares al igual que todo el mundo. No se explicaría, si no, que algunas telenovelas hayan llegado a 70 puntos de *rating*. Hay otros países —entre los cuales incluiría a la Argentina— donde la clase media tuvo acceso a la cultura más trabajada y eso significó una mayor diferenciación entre los gustos de un obrero y de un profesional.

—En cuanto al teleteatro uno observa que, pese a su éxito, es acusado desde la izquierda por “manipular a la gente” y desde la derecha por “degradación” cultural. Si tienen tanto éxito, sin embargo debe ser que el público algo encuentra en ellos.

Hay que tener una cosa en claro: cuando uno mira televisión, lo hace desde su mundo, con sus sueños y sus postergaciones. Los estudiosos de la comunicación utilizamos una palabra difícil —resemantización— para explicar esto. Con ella queremos decir que la gente les da nuevos significados a los programas que escucha o ve. Te doy un ejemplo. En Cali se realizó una investigación sobre la telenovela y llamó la atención que casi todas las mujeres entrevistadas valoraban especialmente el hecho de que las principales figuras fueran femeninas. En una sociedad donde la mayor parte del poder está concentrado en los hombres —políticos, jueces, empresarios—, ellas estaban orgullosas de “ser” la parte central de la trama. Y eso las hacía ilusionar con una posición distinta de la que tienen. Entonces, de poco sirve que los intelectuales hablen del rol pasivo de la mujer en la telenovela o cuestionen su calidad artística, si no se dan cuenta de que el propio público femenino las reivindica porque, más allá de los argumentos, es un ámbito donde ellas siempre sobresalen.

—Pero de esa forma el teleteatro —u otros géneros populares— sería mera expresión de deseos que nunca llegan a ser realidad.

¿Acaso es malo soñar? La vida no sólo se forma a partir del trabajo, de la comida y de lo que hacemos todos los días, sino también con nuestras fantasías. A propósito, un sociólogo brasileño estudió los circos de San Pablo: hay más de 200 y, después del fútbol, constituyen la actividad recreativa más popular. Su éxito reside en la capacidad de mediar entre la realidad y el deseo. Los grandes saltos, las piruetas y la ropa brillante logran que los espectadores puedan soñar con una realidad diferente. Ahora, si nosotros tomamos géneros artísticos respetados por los niveles cultivados de la sociedad,

vemos que las cosas no son muy distintas: ¿la música clásica o la ópera no logran que la gente “despegue” de la inercia del mundo cotidiano?

—A menudo los hombres y mujeres que aparecen en el cine, en la televisión y en las propagandas son más rubios y sus ojos son más claros que los del común de la gente. ¿No existe otro modelo de belleza?

Antes de que la civilización se interconectara con tanta facilidad, cada pueblo tenía sus propios ideales. En este momento prima el “euronorteamericanismo”, pero desde el punto de vista del televidente no sólo importa el color de la piel, sino también qué hace esa persona de cutis más claro. Y uno ve que —en la fantasía, al menos— acceden a un cúmulo de servicios y de bienes a los que mucha gente aspira. Un grupo de investigadores chilenos estudió el impacto de la publicidad en zonas marginales y descubrió que cumplía un rol contradictoriamente reivindicatorio. De un lado, el lujo de la publicidad negaba su mundo cotidiano. Pero, por otro, los telespectadores —a partir de lo que veían— se sentían con derecho a gozar de ciertos beneficios de la sociedad moderna que desconocían. Y aunque no lo podían hacer en ese momento, les quedaba la idea de que algún día debían conseguirlo.

—Los melodramas y las novelas rosas suelen terminar siempre de la misma forma. ¿En una obra de Shakespeare, en una novela de García Márquez o en un poema de Walt Whitman también se conoce el final de antemano?

No. La literatura culta trabaja con la sorpresa. Continuamente corta las ramas donde uno se asienta para entender la lógica del argumento o de un personaje. Es una especie de ruptura permanente, propia a todos los movimientos de vanguardia, y se desarrolla mucho a partir del romanticismo, cuando una obra era considerada mejor si era entendida por la gente. Los relatos y los géneros populares, en cambio, se basan en el reconocimiento de la línea argumental y en el hecho de que el público puede imaginar su desarrollo y su final. Son estéticas distintas que intentan seducir a través de mecanismos compuestos. Pero no se puede decir que una sea mejor que la otra. Incluso, muchas de las tradiciones orales que se cuentan en los pueblos respetan esa estética de la repetición y del reconocimiento. Recuerdo cómo —durante mi niñez, en un pueblo de Castilla— mis padres y mis tíos me contaban el desarrollo de la Guerra Civil. Yo ya sabía quiénes eran los buenos y quiénes eran los malos y cuál iba a ser la moraleja de cada relato, pero de todas formas me fascinaba escucharlos.

ACTIVIDAD PRESENCIAL 1

- 1) Una vez leído el reportaje completo les proponemos que, en grupos de tres o cuatro integrantes, debatan sobre la caracterización de la modernidad. Para hacerlo, pueden contemplar las siguientes preguntas:
 - ▶ ¿Qué cambios sociales, culturales y tecnológicos considera el autor para dar cuenta de la emergencia de la modernidad?
 - ▶ ¿Por qué hace referencia a la pretensión de uniformizar y homogeneizar a la población? ¿Se les ocurren algunos ejemplos para explicar esto?
 - ▶ ¿Qué tensiones identifica Barbero entre la cultura letrada y lo popular en la modernidad? ¿Y en la actualidad? Para el autor, ¿qué papel ha desempeñado históricamente la escuela frente a esa tensión? Desde su lugar de trabajo como docentes, ¿consideran ustedes que en las escuelas hay conflictos o tensiones en la convivencia entre la cultura letrada y los gustos populares? Si los hubiera, ¿cómo consideran ustedes que los afronta la escuela?
- 2) Les proponemos que tomen la idea de modernidad que se desarrolla en el capítulo 1, en los apartados “¿De qué hablamos cuando decimos ‘modernidad?’” y “¿Qué nos ‘prometió’ la modernidad?”. Les sugerimos debatir por qué se enuncia que la modernidad ha venido de la mano de “promesas” no cumplidas (formuladas tanto para los individuos como para las sociedades). ¿Qué dice Barbero sobre esas promesas? Busquen ejemplos que den cuenta de las proclamas incumplidas. (Por ejemplo, uno de los hechos más dolorosos del siglo xx que pone en cuestión las promesas de la modernidad sobre el progreso de la humanidad ha sido el Holocausto.) Piensen y apunten otros casos, aunque no sean, necesariamente, tan dramáticos.

Para ampliar

Sugerimos la lectura de la novela *La tierra del fuego* de Sylvia Iparraguirre (Buenos Aires, Punto de lectura, 2006). Muchas cuestiones planteadas por Martín-Barbero en la entrevista, tales como el afán conquistador, los viajes

emprendidos por Europa, las discusiones en torno del progreso, el lugar de la ciencia, las actitudes asumidas frente a la diferencia cultural, etc., encuentran lugar en la sugerente narración de este libro.


La entrevista muestra una perspectiva que describe este período histórico con sus ambigüedades, sus aspectos contrastantes y hasta paradójales. En palabras de Martín-Barbero: “El mundo occidental no correspondía a una sola forma de pensar ni a una sola lógica”, un concepto que resulta un buen disparador para el análisis porque alerta sobre el error de caracterizar a la modernidad como proyecto o etapa uniforme, lineal o monolítica, sin matices ni tensiones internas. Por el contrario, el enunciado permite advertir que esta etapa se desarrolló a lo largo de varios siglos e involucró procesos económicos como las revoluciones mercantil e industrial; sociales, como la desaparición de la nobleza y la servidumbre; políticos, como la Revolución Francesa, y profundos cambios en las concepciones sobre la naturaleza y el hombre y en el pensamiento filosófico, jurídico, político y social.

En el orden político, uno de los cambios más sustantivos que se produjeron en la modernidad consiste en el modo de concebir y justificar el ejercicio del poder, o sea, la instalación de la concepción de que el poder se origina en el pueblo y resulta del acuerdo voluntario de los ciudadanos. El ejercicio del poder pasó de justificarse por una figura trascendente –Dios y sus representantes en la Tierra– a otra que va a empezar a construirse desde los ciudadanos hacia sus representantes. Las ideas de la modernidad –como ya destacamos– definieron un sentido ascendente para el poder político al colocar la soberanía en el ciudadano.

Sin embargo, para que estas concepciones se constituyeran en prácticas debieron pasar largas décadas y arduas luchas, hasta que fueron ganando legitimidad y un orden diferente fue cobrando forma. El llamado “proyecto civilizatorio”, que se basaba en la confianza en el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la razón para liberar al hombre de las fuerzas de la naturaleza y de formas irracionales como el mito, la religión o la superstición, y que prometía el progreso y el mejoramiento de las condiciones de vida para el conjunto de la sociedad, se fue desplegando en sintonía con la mencionada trama de instituciones. Entre ellas, la escuela –y la extensión de la educación al conjunto– tuvo un papel central en la formación del “ciudadano moderno” y su socialización en los principios, valores y reglas del nuevo orden.


¿Cuáles eran esos valores, principios y reglas? ¿Qué significaba ser “ciudadano” en la modernidad? En primer lugar, la dignidad individual pasó a un primer plano en el discurso que dio sostén a la idea de ciudadanía, en reemplazo del honor de estamento o del sector social de pertenencia propio de la Edad Media. La dignidad pasó a ser una cualidad del indi-

viduo en tanto tal, a diferencia del honor, que correspondía a los miembros de determinados estamentos sociales. Sobre la base del individuo digno y soberano se fundamentó el concepto moderno de ciudadanía, que, a su vez, anudó el principio de igualdad: los hombres pasaron a ser iguales en su condición de dignidad y, como tales, debían ser reconocidos ante la ley.

 Véase en el CD el artículo del politólogo chileno Norbert Lechner, donde describe a la modernidad como la ruptura con la fundamentación trascendente y la reivindicación de la realidad social como un orden determinado por los hombres (Lechner, 1990: 157).

A la par que se definía este ámbito de soberanía individual se fue delineando la existencia de una "esfera pública", entendida como aquel espacio de la soberanía del individuo que fue delegado voluntaria y contractualmente en un tercero –el Estado– para que fuera posible la convivencia social. El Estado moderno se postularía, entonces, como el representante del interés de todos, es decir, el interés general. La "esfera privada", en oposición a la anterior, quedaría delimitada como aquella que se reserva al interés exclusivo del individuo y que queda por fuera de la mirada del Estado.

Pero precisemos cómo se ponen en tensión y cobran distintas formas estos relatos modernos. La modernidad suele ser analizada poniendo de relieve "el progreso" que significó la Revolución Industrial y el desarrollo del capitalismo como modo de producción ampliamente extendido. Esta característica no debe dejar de reconocerse. Sin embargo, es necesario decir también que –y como parte del mismo proceso– se consolidaron condiciones de explotación, distribución desigual y malas condiciones de vida. El acceso a condiciones mínimas de bienestar como parte de los derechos de los ciudadanos no fue efectivo ni igualitario para todos los sectores sociales, ni entre las diferentes naciones. En América Latina, y en el marco de la división internacional del trabajo que nos asignó el papel de exportadores de materias primas para el mundo industrializado y compradores de los productos manufacturados, la incorporación al mercado mundial nos posicionó en un lugar desigual y desfavorable. Los procesos de modernización y desarrollo en los distintos países de América Latina no lograron erradicar las desigualdades internas y las brechas de pobreza.

 En el CD incluimos un fragmento del libro *La formación del Estado argentino* de O. Oszlak (1982). En este trabajo el politólogo argentino describe la conformación del Estado nacional explicitando cómo fue interviniendo en distintas esferas sociales y estableciendo, simultáneamente, mecanismos represivos y de protección.

¿Cómo fue saldada por la modernidad la tensión entre la igualdad de derechos y la desigualdad de hecho en el acceso a los bienes materiales? Uno de los mecanismos que posibilitó convivir con esta tensión fue la estructuración de la sociedad sobre la base del mérito. La modernidad legitimó el paso de una sociedad organizada en torno a posiciones sociales fijas e inamovibles a otra en la que se adquieren nuevas posiciones a través del mérito. A diferencia del período anterior, cuando el origen determinaba los lugares que las personas ocupaban en la sociedad y legitimaban para ellos y el conjunto social las posiciones desempeñadas (por ejemplo: quien nacía noble, moría como miembro de la nobleza), la modernidad construyó una sociedad, o más precisamente un relato de la sociedad, en la que la inserción laboral de los individuos y las posiciones sociales que de estas inserciones se derivaban pasaron a explicarse en función del mérito personal y no sobre la base del origen social. Así, el esfuerzo, el talento y la perseverancia eran las llaves para el progreso y el arribo a posiciones y oportunidades ventajosas.

En este sentido, ofrecer una misma educación a todos era una clave en la búsqueda de la igualdad ciudadana, y el mérito individual explicaría los puntos de llegada de cada uno a partir de las “oportunidades” igualitarias que abría la educación. Los principios modernos, plasmados en sus instituciones, planteaban la igualdad ante la ley, pero el argumento del mérito individual legitimaba posiciones desiguales e injustas que tenían lugar en el marco del desarrollo del sistema capitalista, amparados por el propio Estado como órgano de clase. Las lógicas económicas desplegadas dieron lugar a la configuración de la clase dominante propietaria de los medios de producción, y la clase dominada: el proletariado. Esto significó que muchos quedarán inscriptos en situaciones de exclusión y/o subordinación. De este modo, se fue configurando la sociedad de clases en la modernidad y, pese a las aparentes posibilidades de ascenso que ella ofrecería, la desigualdad en las condiciones de vida de los seres humanos puso en evidencia sus límites y contradicciones.

Otra de las cuestiones que permiten discutir y complejizar la promesa de “igualdad” de la modernidad ha sido el establecimiento y la consolidación de una cultura supuestamente superior en desmedro de otras. En la entrevista que reproducimos, Martín-Barbero plantea a modo de ejemplo el supuesto que se mantuvo en torno a que ciertas formas culturales tenían intrínsecamente cualidades superiores a otras; allí se formula cómo las formas “consagradas” (como las obras de teatro de los clásicos) se enfrentaban con los folletines ligados a la literatura de masas, que representaban lo popular y poco selecto. La definición de saberes válidos y las formas de acceso a ellos implicó también la construcción de jerarquías culturales y voces autorizadas. Esto involucró procesos de selección que consagraban algunos saberes y manifestaciones culturales, a la par que desechaban otros. En este sentido, Martín-Barbero también profundiza en estos procesos cuando se refiere a la confrontación que históricamente se produjo entre la cultura popular y la cultura letrada. Esta confrontación se asocia también con la fijación de códigos de comunicación que consoli-

daron un determinado modelo cultural: reglas de buen decir, un determinado modelo literario valorado, la transmisión de algunas visiones del mundo, la uniformización de la lengua restringiendo la posibilidad de conservación de las variedades lingüísticas.

Para que esto fuera posible, fue necesaria la unificación del relato sobre el pasado histórico y la invención de tradiciones vinculadas a la identidad nacional. En el caso de América Latina, desempeñó un papel muy relevante la necesidad de saldar un pasado atravesado por múltiples conflictos entre quienes –a partir de la conformación de los Estados– serían “ciudadanos hermanos” e “hijos de la patria”, cuyos antepasados inmediatos habían estado enfrentados por guerras de independencia, luchas civiles y disputas facciosas. Esta conflictividad se desplegaba a la par que se buscaba la incorporación de los inmigrantes, a quienes ese pasado les era completamente ajeno pero que debían compartir, y de los derrotados de esa historia, tales como los pueblos originarios, que debían asimilar un relato sobre ellos desde la visión de los conquistadores. En la Argentina es posible identificar estos esfuerzos, realizados sistemáticamente a partir de 1890, para la construcción de la nación y la conformación de una identidad nacional basada en la apelación a un pasado común y nacional.²

La escuela cumplió un papel fundamental en la creación y el mantenimiento de este relato nacional y en la construcción de la ciudadanía, a la vez que contribuyó al progreso porque logró que, a gran escala, la gente pudiera leer, escribir y desenvolverse en la vida social y económica de la época. En ese proceso, un nuevo modelo de conocimiento se afianzaba a través de la descalificación de otras formas de saber, pero, sobre todo, haciendo que la diversidad de expresiones pasara por un proceso de uniformización y homogeneización que las hiciera parte del patrón de conocimiento válido.³

ACTIVIDAD PRESENCIAL 2

Les pedimos que, en grupos reducidos, elaboren un listado de saberes particulares, experiencias cotidianas o narraciones orales que conocen porque se las han transmitido familiares o personas cercanas. Traten de identificar saberes y narraciones que sean reconocidos por varios de los integrantes del grupo (por ejemplo: la apelación a

² En este sentido, tuvo una fuerte presencia en las escuelas, por ejemplo, el relato sobre la creación de la bandera, del himno y de la “patria”.

³ Un ejemplo de otro orden que puede dar cuenta de esto es la utilización del guardapolvo blanco, que propone una búsqueda de la igualdad entendida como homogeneidad.

refranes, fábulas, leyendas, coplas, explicaciones sobre fenómenos naturales, géneros musicales, juegos, etcétera).

Luego compartan sus puntos de vista: ¿qué pasó con esos saberes en la escuela de su infancia? ¿Qué pasa con esos saberes en la escuela hoy? ¿Se han integrado en ella? Si lo han hecho, ¿consideran que han recibido alguna transformación?, ¿de qué tipo? Si han quedado fuera de la escuela, ¿cuáles creen ustedes que podrían ser los motivos de dicha exclusión?

Por último, es posible analizar las contradicciones y tensiones que se presentan en el mismo relato de igualdad que plantea la modernidad, en tanto que se construyó sobre la base de formas de exclusión y subordinación de determinados grupos. Así, la exclusión lisa y llana de una parte de la población de la perspectiva de progreso real y, a su vez, la búsqueda de la supresión de las particularidades de aquellos incluidos por medio de su homogeneización en la identidad nacional, instalaron una concepción de la igualdad y de la inclusión restringida e injusta. En el caso argentino esto implicó, por un lado, la exclusión de los pueblos indígenas de la escuela y de sus tradiciones en la construcción de la identidad nacional, asociándolos con la idea de “barbarie” por oposición a la “civilización” buscada, y, por otro, a la búsqueda de “un olvido” por parte de las comunidades de inmigrantes de sus costumbres y su pasado. La búsqueda de una igualdad homogénea tiene consecuencias en el presente, tema que trabajaremos en el próximo apartado.

Las consecuencias y los efectos de los procesos y “promesas” que confluyeron en la modernidad contribuyen a comprender los acontecimientos y transformaciones del presente. En el siguiente capítulo, buscaremos presentarlos analizando los principales cambios, continuidades y confluencias que los enmarcan.

2

Las transformaciones del presente: ¿tiempos posmodernos?

En el apartado anterior hemos enunciado brevemente las principales características y algunos de los relatos que permitieron dar cuenta del escenario moderno. Aquí nos proponemos analizar las transformaciones del presente intentando comprender los procesos históricos que confluyeron para que esas transformaciones tuvieran lugar. Seguramente, encontraremos líneas de cambio claras que podremos entender como “rupturas” con la modernidad y, al mismo tiempo, otras que dan cuenta de continuidades o de procesos en los que se acoplan y confluyen notas del pasado moderno y del tiempo presente.

El análisis se estructurará considerando las distintas facetas que se desplegaron bajo el paraguas de la denominada “globalización”, entendiendo que este proceso no se circunscribe exclusivamente al plano económico y tecnológico, sino que cobra forma también en términos políticos, sociales y culturales, entre otros.

A lo largo de esta sección abordaremos esos diferentes planos analíticos, interrelacionados entre sí pero separados aquí a los fines de organizar el trabajo. En un segundo momento, mencionaremos la incidencia de estas transformaciones en América Latina y en nuestro país en particular; posteriormente nos preguntaremos sobre su impacto en las instituciones y los individuos en la actualidad. Por último, reflexionaremos acerca de los desafíos y posibilidades que enfrentan la escuela y otras instituciones afines ante esos cambios contemporáneos que plantean redefiniciones en términos de la transmisión y recreación de la cultura.

Es preciso explicitar que la perspectiva propuesta, al intentar dar cuenta de los procesos que enmarcan las transformaciones del presente y caracterizar el escenario contemporáneo, asume cierto grado de generalidad. Este desarrollo supone relegar algo de la especificidad de lo local en el análisis. Teniendo presente que en cada país, provincia y localidad los procesos cobran formas particulares, intentaremos reponer e indagar esas características locales en los momentos de intercambio y reflexión que se abran en el curso.

Pasando revista a algunas transformaciones del mundo contemporáneo

Una de las principales notas que nos permiten caracterizar el tiempo presente es el intenso aumento del intercambio financiero (en el sentido de amplios volúmenes de dinero) y de capitales a escala global. Habilitadas por la apertura de las fronteras geográficas para el libre comercio y por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, que permiten realizar transacciones en tiempo real, las estrategias de mercado ya no están ancladas a un territorio específico y delimitado.

Esto implica que –en el juego del mercado global– las empresas pueden abastecerse de materias primas en algunos puntos del planeta, mantener la administración centralizada en determinado lugar, instalar plantas de producción, armado u operaciones similares en otros lugares, y hacer circular y consumir los productos en muy amplios sectores del globo. A diferencia del escenario moderno, las decisiones empresariales acerca de dónde colocar las plantas de producción no se relacionan necesariamente con la pertenencia (física o simbólica) a un determinado país sino que se orientan –se establecen o mudan– sobre la base primordial de la rentabilidad. Un ejemplo es el de la industria del papel. Históricamente las empresas tenían sus campos, las plantas de celulosa y las fábricas de papel muy cerca entre sí y con bajo gasto de transporte. El crecimiento del consumo y las oportunidades de rentabilidad que se ofrecen en algunas regiones reconvirtieron el sistema. Hoy, grandes corporaciones fabrican la celulosa donde les resulte más rentable comprar tierras y sembrar y procesar la materia prima; luego, exportan a los centros de consumo. La minería, los agroalimentos, los electrodomésticos, entre otros, ofrecen ejemplos de esta dinámica en todo el país. Al mismo tiempo, muchas de estas compañías de “origen nacional” participan a su vez de estos procesos globales comercializando sus productos en diferentes países.

Si bien estos cambios, que podríamos apuntar como esencialmente económicos, resultan fundamentales para entender el fenómeno de la globalización, no son suficientes para describirlo en toda su magnitud. A fin de tener una dimensión más profunda de los procesos agrupados bajo esa denominación es necesario que analicemos las transformaciones también desde otros ángulos.

Una de ellas, íntimamente conectada con la anterior, es de índole política y la podemos identificar como una redefinición del papel del Estado. La preeminencia del mercado global, sus actores y sus lógicas dan lugar a un reposicionamiento de los Estados-nación. La organización de la sociedad centrada en el Estado como actor principal, responsable único de articular una trama social y de proyectar un futuro para el conjunto, se ve modificada. La presencia de otros actores en la escena económica, pero también política y social, global enmarcan la acción estatal y condicionan a los Estados a contemplarlos y a trabajar articuladamente con ellos en el abordaje de las problemáticas comunes y en el desarrollo de las políticas.

Es posible mencionar una multiplicidad de ejemplos que dan cuenta de estos nuevos modos de gobernar que reposicionan a los Estados. En términos políticos y económicos, podemos atender a la conformación de bloques regionales como el Mercosur (integrado por nuestro país, Uruguay, Paraguay y Brasil, desde 1995, y que, recientemente, incorporó a Venezuela), el Alca (Tratado de Libre Comercio entre México, Estados Unidos y Canadá), y la Unión Europea, entre otros acuerdos firmados entre países. En el mismo sentido, podemos encontrar otros ejemplos –de distintos tipos, modos de conformación, propósitos y poder– como los tribunales internacionales⁴ o las organizaciones no gubernamentales⁵ que actúan a escala global.



Sugerimos la lectura del texto “¿Existe una nueva América Latina?” de la historiadora argentina Patricia Funes. En este texto se exploran cambios sobresalientes producidos en la política latinoamericana reciente y se exploran distintos aspectos de la pregunta que da origen al artículo.

En este contexto, donde se hace presente en la escena nacional y global una multiplicidad de actores con poder, el Estado se reposiciona y su capacidad de regulación social depende –en gran medida– de las formas que asuman las relaciones con esos otros actores. Frente a esta afirmación que intenta describir una de las tendencias que nos afectan hoy, creemos que es necesario complementar esta visión poniendo especial atención en las diferencias que estos cambios suponen para los distintos países y regiones.

La globalización tiene muchas caras, y en los países de mayor pobreza o en los sectores más pobres de los países ricos la reconfiguración del lugar del Estado deja desamparados a muchos frente a las lógicas excluyentes del mercado. Ante la desocupación, la pobreza y la exclusión, el Estado fue el actor que durante el siglo XX desplegó –en distinta medida en los diferentes países– un sistema de protección que buscaba garantizar el cumplimiento de los derechos sociales y laborales del conjunto de la población. Pero, hacia fines de siglo, el fenómeno globalizador ha ido acompañado en las democracias occiden-

⁴ La existencia de tribunales internacionales tiene el sentido de funcionar como reaseguro de ciertos derechos, en torno a los cuales se han establecido acuerdos internacionales. Esto no implica dejar de decir que los distintos países participan de estas instancias en distintas posiciones de poder. Sin embargo, esas instancias significan un paso adelante en tanto intermediadoras para demandar que sean respetados ciertos acuerdos. En la intervención en materia de derechos humanos, en la interrupción de conflictos bélicos, y en otros resguardos vinculados a derechos esenciales. La adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño por parte de las Naciones Unidas en 1989, donde se estableció un acuerdo que obliga a los países miembros a asegurar acciones de protección de la infancia, también es producto de una interrelación internacional.

⁵ Un ejemplo paradigmático de una organización no gubernamental que trabaja a escala global es Greenpeace. Esta organización, que se dedica a proteger la ecología y a cuidar el medio ambiente, se basa en el apoyo de los individuos de diversas partes del planeta y no en el de los Estados-nación. Es más, muchas veces sus acciones se orientan incluso contra las decisiones y acciones de los Estados.

tales de la llegada al gobierno de sectores que adherían al pensamiento neoliberal. El neoliberalismo entiende que el Estado debe abandonar la multiplicidad de funciones socioeconómicas que desempeñaba para "achicarse" y pasar a cumplir solo tareas subsidiarias o de apoyo a aquellas que el mercado no pueda desempeñar. Bajo este relato, sostenido en la "promesa" de una mayor "eficiencia" y de articulación con las naciones desarrolladas –y con su implementación efectiva–, el Estado habilitó "el juego libre del mercado" –es decir, la competencia entre los actores del mercado sin restricciones– desprotegiendo a los que menos tenían para ganar y más tenían para perder.⁶

Las transformaciones en nuestro país

Transcurridos los largos años de la dictadura militar, y con la consolidación de las reformas estructurales del nuevo orden neoliberal, Latinoamérica y nuestro país en particular asistieron a lo que la socióloga Maristella Svampa (2005) caracterizó como "un desdibujamiento de la política entendida como espacio de participación y deliberación, como espacio de disputa y de conflicto entre proyectos societales diferentes". En este sentido podemos afirmar que la década de 1990 consolidó esta tendencia: la intervención en la vida política fue cada vez más acotada y privativa de un determinado sector, dejando en evidencia la creciente distancia entre la sociedad y la "clase política", el declive en los espacios conocidos de participación y la búsqueda de nuevos modos y espacios de intervención.

El correlato socioeconómico de los años noventa fue la acentuada brecha social en la estructura de la sociedad argentina. La concentración económica, la desindustrialización del aparato productivo y la transnacionalización de la economía (D. Aspiazu, E. Basualdo, M. Schrorr, 2001) consolidaron a los grandes grupos económicos al tiempo que castigaron a los sectores más débiles del capital, cuyas consecuencias directas fueron: altos niveles de desempleo, empobrecimiento y fragmentación social inéditos en nuestro país, y un marcado proceso de pérdida de los espacios de referencia e identidades individuales y colectivas que se configuraban en torno al mundo del trabajo y la política.

⁶ A modo de ejemplo podemos señalar la falta de protección estatal de la industria nacional frente a la importación de productos, fundamentada en la consideración de que la "libre competencia" entre ellas abarataría los precios y generaría una industria más actualizada y competitiva. El cierre de industrias y comercios y el creciente desempleo que se fue generando en consecuencia dan cuenta de que el resultado no fue el esperado. Otro ejemplo de estos cambios nos remite a la sanción de leyes laborales que introdujeron reformas que cercenaron algunos derechos "históricos" de los trabajadores. Las llamadas leyes de flexibilización laboral establecieron que, al contratar a una persona, los primeros tres meses de trabajo se podían considerar bajo un período de "prueba". Transcurrido ese período, el nuevo empleado puede ser despedido sin indemnización. De este modo, el Estado deja de ser un protector de los derechos laborales, papel que ocupó durante varias décadas.

En este sentido, la puesta en marcha de las políticas neoliberales supuso la pérdida de los modelos de integración social y nuevas formas de participación ciudadana basadas en la institucionalización de la denominada ciudadanía restringida (Svampa, 2005), en oposición al modelo de ciudadanía social consagrado en el artículo 14 bis de la Constitución Nacional. Esto implica, por un lado, el acceso privilegiado a bienes y servicios por parte de los sectores dominantes y la tendencia a la autoorganización para los otros sectores de la población (los individuos se hacen cargo de sí mismos). En consecuencia, el bienestar –como señala la autora– ya no aparece como un derecho sino como una “oportunidad” que cada uno, de modo individual y según sus posibilidades, debe aprovechar.

En este contexto, las políticas públicas estatales –diferentes, reconfiguradas, articuladas con otros actores– ocupan un lugar central no idéntico a la hora de pensar al conjunto de la ciudadanía.

ACTIVIDAD PRESENCIAL 1

A continuación incluimos una serie de fragmentos del texto “La globalización pasiva: ¿Un círculo vicioso?”, de Ricardo Sidicaro. Les proponemos que lean estos fragmentos en pequeños grupos.



El artículo completo se encuentra en el CD. Allí, este sociólogo argentino analiza el futuro de los países que abrieron su economía y su cultura sin poner ningún tipo de restricciones a los poderosos actores internacionales.

Miradas antagónicas del mundo actual

Existen descripciones apoloéticas de los procesos de globalización. Las mismas anuncian la llegada de un mundo homogéneo en el que las desigualdades nacionales tenderán a dejar de existir, beneficiándose especialmente aquellos países que adoptan iniciativas favorables –en el orden político, económico y cultural– a las nuevas modalidades de integración en la escena internacional. En el polo opuesto, se encuentran quienes diabolizan la globalización, considerándola la causante directa de la mayoría o de la totalidad de los problemas que enfrentan sus países o regiones.

La convergencia entre esas visiones antagónicas reside en la eliminación de matices y de situaciones intermedias. Esencialmente benéfica para unos y maléfica para

otros, la globalización se convierte en una fatalidad uniforme. Por otra parte, en la medida que en ambas visiones el deterioro del poder de los Estados frente a los grandes intereses económicos internacionales se asume como un fenómeno muy difícil de revertir, las opciones políticas se acotan en dos casilleros extremos. Para unos, sólo cabe la aceptación de una realidad mundial que restringe totalmente las iniciativas autónomas; para otros, la única respuesta es la desconexión internacional total y el repliegue en estrategias autocentradas.

No es sorprendente que para las ideologías oficiales de los países que han seguido la vía de la globalización pasiva, es decir, que abrieron totalmente sus economías y sus esferas culturales sin poner ningún tipo de restricciones a los poderosos actores y factores internacionales –de carácter privado, estatal o supragubernamental–, continuar y profundizar la modalidad de inserción internacional ya adoptada sea la única alternativa aceptable. Puede considerarse que los sectores e intereses beneficiados por el modo que presenta la globalización pasiva son lo bastante fuertes ideológicamente como para predominar en los debates políticos. Pero no es menos cierto que las inercias que operan favoreciendo el mantenimiento de los estilos de inserción mundial son elementos que pesan a la hora de optar, y llevan a no intentar modificaciones.

En el caso de los países que han alcanzado un mayor nivel de desarrollo económico, el proceso de globalización activo produce también efectos contradictorios, pero los positivos compensan los negativos. La posición activa en la estructura del mundo globalizado les permite a dichos países recoger los beneficios que provienen de la acción de sus empresas con implantación mundial, mejorar sus exportaciones y adoptar mecanismos proteccionistas para impedir la entrada de importaciones en ciertos rubros y, además, emplear la influencia directa de los aparatos estatales para obtener ventajas usando las presiones de la política internacional. Las relaciones que los actores privados más dinámicos internacionalmente de Europa y de Estados Unidos mantienen con sus respectivas sociedades no son de plena armonía y acuerdo. La propensión a invertir en el exterior o a declarar ganancias en los “paraísos fiscales” es una cuestión conflictiva, y los más perjudicados –ya sean asalariados, empresas o sistemas tributarios estatales– suelen expresar protestas y objeciones ante esos aspectos de la globalización. De todos modos, y para evocar un ejemplo más que ilustrativo, es evidente que las transferencias de riqueza a los países centrales crean condiciones que favorecen a la mayoría de la población residente en los mismos, si bien esto no significa que exista una distribución homogénea de esos beneficios.

Sugerimos algunas preguntas para que debatan entre los colegas:

- 1) A partir de estos fragmentos, ¿cómo caracteriza Sidicaro lo que denomina “globalización pasiva” y el “proceso de globalización activo”?
- 2) ¿Qué ventajas y qué obstáculos presenta cada uno de estos modelos para las diferentes naciones?
- 3) Piensen en ejemplos de procesos de globalización pasiva y procesos de globalización activa en las distintas esferas (económica, política, social, cultural y tecnológica). Un ejemplo de nuestra vida cotidiana podría estar relacionado con la llegada de numerosas películas de Hollywood a las salas de cine de nuestras localidades en la Argentina o de series filmadas y producidas en los Estados Unidos a los televisores de nuestras casas. Esto podría dar cuenta de un país que inscribiríamos en el proceso de globalización activa, que difunde globalmente su cultura y recoge los beneficios económicos de su industria cultural.

Otro de los ejes que nos permiten adentrarnos en el estudio y la comprensión de los procesos que atraviesan nuestra realidad es el cambio desplegado en el modelo de organización de la producción y los profundos y asociados efectos sobre el mundo del trabajo.

El modelo de producción asociado a la fábrica, al empleo asalariado y a la organización jerárquica pasa a ser desplazado por otro más “flexible”, en el que esas notas distintivas se transforman. El cine nos acerca una recreación sobre esta forma previa de producción y de trabajo en la película *Tiempos modernos*, de Charles Chaplin. Como muchos recuerdan, la historia transcurre durante la crisis del 1930 en los Estados Unidos en un contexto de desempleo y huelgas obreras. La película muestra una fábrica de productos de acero y la banda transportadora en la línea de montaje, característica de la organización del trabajo fabril de esa época. En ella se ve claramente cómo cada obrero va colocando una pieza o agregando algo al producto. Las tareas son repetitivas y el obrero está fijo en su puesto, sin desplazarse. El toque irónico —y al mismo tiempo de denuncia— está dado en la película por el hecho de que la máquina le da de comer al obrero, sin que deje de trabajar ni un instante. Es una muy buena metáfora de uno de los pilares de este modelo de producción, de buscar “eliminar los tiempos muertos”. Los obreros están sumamente vigilados por la dirección de la fábrica en el marco de una jerarquía rígida, donde

también ocupa un lugar un "técnico" un poco más especializado y que responde directamente a la dirección.

Este modo de organización de la producción se corresponde con un determinado modelo de trabajo y de trabajador, que fue denominado por el investigador Zygmunt Bauman (1998) como "ética del trabajo". Bajo esta forma, el autor define la norma de vida de una sociedad en la que el modelo del asalariado era lo predominante en la organización laboral. Trabajar era un valor en sí mismo; esforzarse, no estancarse, casi no descansar eran las premisas básicas de esta ética. La gratificación postergada y el esfuerzo formaban parte de esa "antigua" ética del trabajo, asociada a la promesa moderna de progreso. Alrededor del trabajo se organizaban también los otros aspectos de la vida: el ocio, las amistades, los paseos y demás. En palabras de Bauman (1998: 34): "El trabajo era el principal factor de ubicación social (...) la pregunta 'quién es usted' se respondía con el nombre de la empresa en la que se trabajaba y el cargo que se ocupaba".

A diferencia de esto, el modelo de producción y de trabajo "flexible" que se ha abierto camino en la actualidad remite, por lo menos, a dos cuestiones. Por un lado, refiere a la adaptación veloz y permanente de la producción ante los cambios del mercado, hecho posibilitado por las tecnologías de la información y la comunicación, y debido a la adopción de nuevas formas de organizar la producción. ¿Cuáles son sus implicancias? Básicamente, que las empresas tienden a descentralizar y tercerizar la producción en busca de mayor rentabilidad (mano de obra barata, beneficios impositivos), y a introducir innovaciones a un ritmo sostenido para adaptar la producción a las demandas de los consumidores, también cada vez más cambiantes, quienes exigen mayor calidad, más variedad en modelos, diseños, precios, etcétera.

En este marco dinámico y flexible se produce casi sin stock, no hay reservas de materias primas ni de productos elaborados. Como ejemplo de esto podríamos plantear la situación de los comercios de electrodomésticos, donde, con mucha frecuencia, lo que promocionan en el catálogo no se encuentra disponible inmediatamente en los depósitos de los locales. Una expresión que nació en Japón en las últimas décadas del siglo XX permite ejemplificar el clima de época en términos productivos y laborales: la fórmula "*Just in time*" da cuenta de una organización que produce muy velozmente, casi a pedido, en el momento justo (a eso remite la expresión en inglés) y en muy pequeña cantidad.

La flexibilización vinculada al modelo de trabajo predominante en la sociedad afecta también a las formas que asume la estructura laboral, tanto en la relación empleador-empleado, como en las condiciones de reclutamiento, de protección del empleado y de confirmación de los trabajadores en un puesto laboral efectivo (período de prueba extendido, posibilidad de despido sin indemnización, etc.). En este sentido, la flexibilidad se vincula con el cambio y la innovación en las tareas y el tipo de trabajo que se realiza y, también, con el producto que se obtendrá de acuerdo con los ritmos del mercado y la

rentabilidad que genera. Esto significa romper con el modelo secuenciado y rutinario de la línea de montaje de *Tiempos modernos*, que –siguiendo a Bauman– confería identidades en torno a lo que se hacía. Así resultaba posible, como mencionamos, que alguien se presentara como “yo soy armadora de la fábrica tal” o “administrativo del organismo tal”, como si la pertenencia a ese ámbito laboral permitiera definir el propio lugar y fuera un rasgo de identidad de las personas.

Esta modalidad de adaptación y cambio permanentes se traduce, a su vez, en precarización del empleo en amplias capas de los países más desfavorecidos y también en algunos sectores sociales de los países más ricos. Si bien la precarización laboral no es un invento del siglo XXI, su presencia es ahora mucho más ostensible y extendida entre las personas incluidas en el mundo del trabajo que pierden conquistas sociales que se daban ya por obtenidas, retrotoyéndolas a formas propias de fines del siglo XIX, cuando, por ejemplo, se luchaba por la vigencia de la jornada de ocho horas de trabajo.

ACTIVIDAD PRESENCIAL 2

- 1) Proponemos que, en grupos reducidos, elaboren un registro biográfico en el que relaten la vida de un trabajador (que trabaja desde hace más de 25 años) y de un joven que hace cinco años se ha insertado en el mundo del trabajo. Les sugerimos que, para escribirlo, además de las ideas que surjan en los aportes del grupo, tengan en cuenta algunas de las siguientes cuestiones: el recorrido laboral realizado por cada uno, la formación que recibieron a lo largo de su trayectoria laboral, los estudios o la preparación previos, la caracterización del vínculo con los roles jerárquicos en cada caso, las expectativas en relación con el trabajo, la/s forma/s a través de la/s cual/es obtuvieron su/s empleo/s.
- 2) Una vez elaborados los registros, reflexionen y discutan en el mismo grupo las cuestiones en común y las distancias que identifican en cada caso.
- 3) Les solicitamos que establezcan relaciones entre los relatos elaborados y la caracterización que se presenta en el apartado “Pasando revista a algunas transformaciones del mundo contemporáneo” (pág. 34).

Para ampliar

Recomendamos ver algunas películas que son muy propicias para entender las lógicas que hemos buscado presentar y su incidencia en la vida cotidiana de las personas (por ejemplo, *Recursos humanos* y *Tocando el viento*).



Asimismo, véanse en el CD los siguientes documentos, muy sugerentes para acompañar ese análisis:

- ▶ **Los lunes al sol**
http://www.me.gov.ar/curriform/publica/millenaar_lunes.pdf
- ▶ **El trabajo en tiempos de capital financiero**
http://www.me.gov.ar/curriform/cap_cine_publica.html
- ▶ **Vidas de trabajadores. Precariedad y cooperación en la experiencia contemporánea del trabajo**
http://www.me.gov.ar/curriform/publica/mundogrua_diorio.pdf

Los individuos y las instituciones

Los procesos de cambio que confluyen en el tiempo presente enmarcan, atraviesan y entran en diálogo con las instituciones de la modernidad –como la familia, la escuela, el trabajo, el Estado– y tienen efectos profundos en los modos de constitución de las identidades individuales. Muchos de los puntos que sostuvieron y ordenaron la vida de generaciones anteriores por más de un siglo hoy han cambiado. La antigua sociedad estatal e industrial (o salarial) deja paso a una sociedad diferente, en la que tiene lugar el llamado proceso de “individualización de lo social”, denominación que propuso Pierre Rosanvallon en su libro *La nueva cuestión social* (1997). La pérdida de estos soportes colectivos tradicionales al amparo del Estado da lugar a la preeminencia de lógicas de acción individuales.

Para la Argentina –no como excepción sino como parte de la lógica general– estas nuevas tendencias generaron una mayor profundización de la desigualdad social y un empobrecimiento en el nivel de vida de los más desfavorecidos. Así, las promesas de la globalización se han visto acompañadas en los países periféricos de amplios contingentes sociales que quedaron excluidos de los intercambios de estas sociedades. En ese marco, algunas de las “promesas” o grandes relatos, como los del progreso y la igualdad, van perdiendo fuerza y, ante la imposibilidad de delinear claramente un punto de llega-

da en el horizonte futuro, aparecen otros más vinculados a "vivir el momento". La gratificación más inmediata, la realización personal y el mundo de los afectos más cercanos podrían identificarse como algunos de los refugios que permiten vivir el tiempo presente y tolerar la incertidumbre sobre un futuro que no se puede anticipar y programar como lo prometía la modernidad.

Comprender las implicancias de la flexibilización y precarización laboral, junto con la individualización de lo social y la transformación del lugar del Estado, son cuestiones centrales para analizar las necesidades, acciones y expectativas individuales y sociales del presente. Si el empleo ya no es vitalicio ni permanente, esto indica que la búsqueda de trabajo es una tarea que se repite, para la cual se vuelve necesario capacitarse, "actualizarse" y aprender cómo mostrar esas "capacidades" cada vez.

En su obra *La corrosión del carácter* (2000), el sociólogo norteamericano Richard Sennett se pregunta por los efectos de los procesos contemporáneos en nuestras experiencias e identidades. Sennett analiza la importancia de los cambios en los modos de entender y organizar el tiempo del capitalismo flexible, ya que produce transformaciones fundamentales en las estructuras de las empresas que ahora buscan convertirse en organizaciones más horizontales y flexibles. En esta línea, se eliminan capas enteras de burocracia, se contrata por un plazo de tiempo determinado y para tareas puntuales, y se entroniza como máxima laboral la consigna "nada a largo plazo".

Resulta interesante observar cómo Sennett avanza en sus reflexiones para analizar las incidencias que esos cambios tienen para nosotros. En este sentido, se propone desmitificar el efecto supuestamente liberador de la idea de "vivir el momento". Sennett destaca que el supuesto placer que "debemos" sentir al "aprovechar" el corto plazo es más una imposición que una decisión libre y voluntaria y que puede producir múltiples experiencias "a la deriva". Esta aceleración vertiginosa del tiempo, que se diferencia de la linealidad del tiempo moderno, da lugar al surgimiento de otros valores sociales como la innovación permanente, la posibilidad de adaptarse a los cambios, de competir en la búsqueda del "éxito", de consumir los productos que ofrece el mercado y de "disfrutar" de ese presente de vértigo del cambio permanente.

Abramos un paréntesis. Ese modo de describir los procesos contemporáneos y sus efectos se ha elaborado en otros países pero da cuenta de dinámicas que reconocemos –en buena medida– en nuestras propias sociedades. Sin embargo, debemos decir también que –frecuentemente– la realidad que conocemos desarrolla una mezcla entre la continuidad, la ruptura y la combinación de la historia con el presente. Esto implica, por ejemplo, que en una misma sociedad conviven distintas modalidades de empleo: algunas más estables, como los trabajos efectivos y "en blanco", y otras más flexibles, donde el trabajo a corto plazo, circunstancial o con contratos a término son la regla. Estos dos modos de empleo tienen fuertes efectos, como decíamos, en las identidades que se constituyen.

En palabras de Sennett, los trabajadores “flexibles” deben estar abiertos al cambio, asumir riesgos, formarse permanentemente, adecuarse a las variaciones de trabajo y de tareas, lo que genera pocas seguridades y muchas ansiedades: “La gente no sabe qué le reportarán los riesgos asumidos ni qué caminos seguir” (Sennett, 2000: 9). Junto a esto, hoy perduran algunos trabajos menos “flexibles”, caracterizados por formas más rígidas y más estables, por la rutina y una mayor dependencia de reglamentos y procedimientos formales, en los que existen posibilidades de planificación de una carrera y donde se valoran la lealtad institucional y el compromiso en la búsqueda de objetivos de mediano o largo plazo. En la Argentina, a la flexibilidad propia de los tiempos contemporáneos se agregan los efectos de la crisis de comienzos del siglo XXI, que dan como resultado que tengamos menos posibilidades de vislumbrar a futuro puntos seguros en nuestras trayectorias laborales y, por lo tanto, personales. Nuestras identidades se constituyen más desde la incertidumbre, el cambio y el riesgo, que desde la seguridad, la planificación y la estabilidad.

Continuando con el análisis de los cambios contemporáneos y sus efectos en nuestra vida, resulta un punto interesante ver los modos de entender la ampliación o restricción de los márgenes de libertad. Frente a la transformación de las instituciones modernas, podemos observar que, en principio, hay más posibilidades de librarse de mandatos familiares y de clase (ya es muy raro, por ejemplo, que haya una imposición sobre con quién casarse). Esto podría interpretarse como una ampliación del margen de libertad individual. Pero, desde otra óptica, podemos advertir que esto no significa que actualmente no haya control social, sino, fundamentalmente, que han cambiado sus formas (volviendo al ejemplo de los vínculos sociales, a pesar de que hoy en día no son comunes las imposiciones, se pueden identificar algunos grupos sociales que transitan por marcos institucionales resguardados en tanto que las familias procuran evitar que los vínculos sociales sean azarosos. La pertenencia a clubes, congregaciones religiosas o determinadas escuelas pueden constituir un resguardo de este tipo). El modo de control de los individuos ya no está claramente establecido, ni escrito. Muchos pueden tener la sensación compartida de que “no hay una regla clara y ya no hay quién mande”. Esa sensación, en realidad, da cuenta de que las regulaciones no son tan explícitas y visibles como antes: ya sea de la familia, la escuela, un partido político o una asociación civil.



Véanse el prólogo y el capítulo 5 de *Modernidad líquida*, de Zygmunt Bauman. El autor llama a esta nueva etapa “modernidad líquida” para metaforizar la falta de pautas estables y predeterminadas en un entorno social cada vez más fluido y en continuo cambio. Bauman analiza el pasaje entre lo que llamó tiempos sólidos y los actuales tiempos líquidos o flexibles, en los que predominan la incertidumbre, la inestabilidad y la desconfianza.

Otro punto clave para comprender el tiempo presente y la constitución de las identidades es considerar qué pasó con la promesa de "igualdad" homogeneizante de la modernidad, si ha cobrado nuevos significados y qué formas ha ido adquiriendo.

Esa promesa de igualdad moderna, que buscaba la constitución de identidades homogéneas, formaba parte de una construcción que fue acompañada por decisiones ideológicas y por instituciones, políticas estatales, prohibiciones y hasta represiones. Desde los orígenes de la Argentina, la construcción de una identidad nacional implicó –como mencionábamos en el apartado anterior– desandar otras identidades y eso se hizo con fuerte incidencia de las instituciones. Algunas de las acciones de las instituciones fueron cruentas y excluyentes, a la vez que generaban mecanismos de inclusión social que estimulaban una ciudadanía activa. Aunque resulta extremadamente paradójal, ambos aspectos deben integrarse al análisis, aun siendo contradictorios. La paradoja reside en la declamada búsqueda de la inclusión de las diferentes comunidades en la ciudadanía e identidad nacional –por medio de la educación, por ejemplo–, pero una inclusión con características excluyentes, basadas en la supresión de sus características de origen o en la exclusión lisa y llana de determinados grupos.

Con esto queremos resaltar lo complejo del proceso de definición y construcción de la identidad "nacional", y también que lo multifacético de las identidades no es un invento del siglo XXI: ya estaba presente antes, pero el Estado intervenía buscando su homogeneización. Lo que sí resulta novedoso es que las transformaciones estructurales, en el nivel global y latinoamericano, han generado un resurgimiento y visibilización de identidades étnicas, regionales, lingüísticas, religiosas, que en ocasiones se vinculan con experiencias ancestrales, previas a la conformación moderna del Estado-nación. En otras palabras, aunque el proceso de globalización avance, las culturas étnicas y regionales no desaparecen, sino que se reconfiguran. Por ejemplo, junto con la subsistencia de las artesanías y ceremonias tradicionales de los pueblos originarios de la Argentina y de América Latina, se mezclan, por ejemplo, el rock y las telenovelas, en una combinación sumamente compleja y no necesariamente armoniosa.

Es interesante reflexionar sobre el modo en que se reconfiguran las identidades en estos nuevos tiempos. Las sociedades latinoamericanas, como partes cada vez más integradas a un mundo globalizado, comparten patrones culturales comunes con las sociedades más industrializadas del mundo. A la vez, muchas tradiciones y modos de comportamiento cotidiano tienen un origen muy anterior a la modernización, o son producto de las formas específicas que esta ha asumido. La reconfiguración de las identidades conforma un "mapa" en el que se entrecruzan comportamientos y racionalidades modernos, con otros tradicionales y otros de carácter nuevo; actitudes de origen netamente urbano se combinan con tradiciones rurales, etcétera.

ACTIVIDAD PRESENCIAL 3: Los mapuches punk

Un movimiento indígena joven en las ciudades del Sur

“Mapurbe”, es decir mapuches urbanos, es la palabra que define a este movimiento joven que surgió en las ciudades del Sur. Ellos van a recitales, forman bandas punk, usan tachas y creastas, pero, al mismo tiempo, reivindican su identidad mapuche, en una fusión que encuentra adeptos, pero también rechazos en la comunidad indígena.

Los jóvenes reivindican su origen y la cultura urbana

Por Andrea Ferrari, para *Página/12*

Tienen tachas, creastas, borceguíes, un *look* a primera vista punk. Pero también una bandera mapuche o un *kultrun* bordado en la campera de jean. Quienes lo llevan son mapuches punk, o como ellos se llaman, *mapunkies*. O *mapuheavies*. Son muchos: en los últimos años empezó a surgir entre los jóvenes mapuches que viven en las ciudades de la Patagonia un movimiento que reafirma su identidad indígena, pero que al mismo tiempo la fusiona con rasgos propios de la cultura urbana. El término que define este movimiento es *mapurbe*, mapuches urbanos, palabra inventada por un poeta que ellos tomaron prestada y usan en sus publicaciones, en programas de radio y en poesía. Cuentan que a veces los mayores los rechazan, les dicen que eso no es ser mapuche. “A mí me parece bueno que suceda –cuenta una de las integrantes de este movimiento–, porque eso nos permite discutir qué significa ser mapuche hoy.”

Se encontraron por primera vez en ámbitos propios de los jóvenes: recitales, espacios contraculturales. “En esos espacios nos fuimos acercando –explica Lorena Cañueco, que tiene 23 años y estudia Comunicación–. Empezamos a discutir realidades que acá en Bariloche son bastante complejas. Esta es una ciudad turística, donde prima la imagen de lo que se vende, de los estereotipos de una ciudad bella, sin conflictos, pero al mismo tiempo hay una parte de la población que vive en las periferias, en barrios formados casi enteramente por mapuches provenientes de zonas rurales, que fueron expulsados de esas áreas. Nosotros somos los hijos de esa gente que estuvo obligada a venirse a las ciudades.”

Dice que muchos no tenían antes de esos encuentros conciencia de ser mapuches. “Había una serie de confluencias: vivir en la periferia urbana, estar despla-

zados de ciertas relaciones económicas, culturales. Y a eso se le agregaban ciertas características de una identidad indígena. Pero eso se veía, más que como una característica a fortalecer, como un estigma negativo.”

— ¿Se sentían rechazados?

— Sí, el rechazo se vive en la escuela, en la primaria, en la secundaria. Estas movidas, los recitales, los encuentros entre los jóvenes posibilitaron la idea de que en lugar de ser un estigma, la identidad indígena se reivindicara. Pero pasó tiempo hasta decir que esa identidad indígena era una identidad mapuche. Esos espacios nos sirvieron para empezar a rastrear momentos de nuestras historias familiares y ver cómo llegamos a ser periféricos dentro de esta sociedad. Surgió fuertemente una historia común de todas las familias, que era la historia del despojo, de desalojos, de negación, una serie de condiciones de subordinación. Entonces empezamos a hablar con más firmeza de que éramos mapuches.

Kreciendo

Esta unión entre lo punk o lo heavy y lo mapuche es, para Laura Kropff, “el eje de la discusión generacional”. “Ellos no dicen tengo que dejar de ser lo que soy para ser otra cosa: lo que hacen es incluir la heterogeneidad y diversidad de realidades dentro de la noción de mapuche”, dice esta antropóloga de la Universidad de Buenos Aires que viene trabajando el tema para su tesis de doctorado. “Hay gente de generaciones anteriores que no entiende eso. Muchos de los jóvenes explican la incidencia del heavy o el punk en sus trayectorias de vida como discursos de resistencia, que les sirvieron en su momento para explicarse su realidad y que tienen continuidad con la resistencia histórica. Ahora en los recitales under o punk empiezan a aparecer las banderas mapuches, también aparecen en las letras de las canciones, a veces se invita a los jóvenes mapuches a hablar en los recitales. El discurso joven en el movimiento mapuche plantea una cantidad de cosas y, por otro lado, también el discurso mapuche se mete en el movimiento joven. En esas dos instancias se dan procesos muy interesantes.”

Kropff ubica el comienzo de este movimiento a principios de los 90, “pero en las provincias patagónicas el hito fundamental fue el censo del año 2001, que por primera vez incorporó dentro de las preguntas una variable indígena, una pregunta sobre el autorreconocimiento. Como hay una tradición de ocultamiento y negación de la presencia indígena en la Argentina, era difícil responder a un censista, un funcionario, que venía a preguntar si se consideraban de origen indígena. A

partir de ahí los jóvenes empezaron a decir que hay que plantear la presencia y reconocerse. Pero lo indígena estaba muy asociado a lo folklórico, muy racializado. Estos jóvenes empezaron a hacer un trabajo que apuntaba a la identidad. [...] Y el hecho de vivir en un espacio urbano no significa de ninguna manera tener una identidad más reducida que en las zonas rurales. Por otro lado, tanto la ciudad como el ámbito rural son formas de pensar el espacio que se dan mucho después de la conquista, pero hablan de un mismo territorio. Ciudades como Bariloche, Neuquén, General Roca, Bahía Blanca, están en lo que hoy se reivindica como parte del territorio mapuche. Nosotros entonces no nos desplazamos de nuestros territorios, sí estamos desplazados de ciertas relaciones económico-sociales, muchas veces desvalorizados en nuestra identidad, pero es posible hablar con firmeza de la identidad porque esto sigue perteneciendo a nuestro territorio ancestral”.

El movimiento llevó a muchos jóvenes a participar en ceremonias tradicionales y a algunos hasta a estudiar el mapudungun. Cañuqueo cuenta que en este movimiento también terminaron acercándose algunas familias “que hasta hace poco no hablaban de su identidad o la desvalorizaban: a través de sus hijos han vuelto a entablar una relación con la gente mapuche”. Pero admite que también hay rechazos.

“Mucha gente rechaza esto, se sienten molestos cuando ven chicos que usan cresta, borcegos y andan con una campera con un kultrun o una consigna mapuche. Al menos desde mi punto de vista eso genera un aspecto positivo: analizar las condiciones históricas en que hemos vivido, que hacen que hoy la identidad surja de distintas maneras y poder discutir qué significa ser mapuche hoy. Alguna gente evalúa que este movimiento juvenil lo que hace es transformar negativamente la identidad mapuche, pero por usar tachas o pelos largos uno no la está desvalorizando. Es al revés: estos espacios contraculturales les permitieron a muchos jóvenes conocer su identidad.”

En grupos reducidos les solicitamos que analicen esta nota teniendo en cuenta las múltiples facetas que se presentan en la construcción de las identidades. A modo de orientación, les planteamos algunas preguntas:

- ▶ ¿Qué sucedía con las identidades como las que el artículo describe durante la modernidad y qué sucede en la actualidad?

- ▶ ¿En qué aspectos de lo que el artículo describe pueden identificarse procesos de mezcla cultural (entendida como la combinación de diferentes aportes que hacen a la constitución de nuevas identidades) y cuáles creen ustedes que pueden ser sus efectos?
- ▶ ¿Podrían identificar ejemplos de nuevas identidades y las adhesiones y resistencias que estas generan en diferentes actores y comunidades?

Para ampliar

Las construcciones identitarias y su relación dilemática en torno a un territorio han sido preciosamente exploradas por el cine. Citamos dos ejemplos que ustedes podrían buscar.

- ▶ *El último día (No man's land, Danis Tanovic, 2001)* es una película producida por Francia, Italia, Eslovenia, el Reino Unido y Bélgica (¡esto también es internacionalización!). Es la historia de dos soldados, uno bosnio y el otro serbio, que se encuentran atrapados entre las líneas enemigas, en tierra de nadie, durante la guerra de Bosnia de 1993. Mientras buscan una solución a su complicado problema, van encontrando aspectos que tienen en común a pesar de ser enemigos, desde fumar los mismos cigarrillos hasta sus vivencias de la guerra de la que son parte.
- ▶ *Cándido López. Los campos de batalla* (José Luis García, 2005). Es una película documental argentina que destaca las consecuencias de la guerra de la Triple Alianza entre Brasil, Uruguay y la Argentina contra Paraguay, usando como guía los cuadros pintados por Cándido López. El recorrido que realiza el director tensiona permanentemente los alcances de la delimitación territorial, ¿quiénes son los compatriotas? La relación con los países vecinos y los modos en los que la Argentina fue consolidando su territorio y su narración histórica encuentran un buen testimonio en este documental.

Pero ¿cómo se vincula este “sinceramiento” de la construcción de las identidades y sus múltiples facetas con la igualdad en el presente? Si la modernidad nos prometía una igualdad homogeneizante, ¿qué dinámicas se producen hoy?

En un marco –que ya hemos analizado– donde confluyen distintos procesos que han dado lugar al progresivo debilitamiento de los soportes colectivos de la red de instituciones modernas, y donde se han ido desplegando situaciones de pobreza y exclusión social, la igualdad como promesa ha quedado relegada en algunos discursos a un futuro lejano e incierto.

En su lugar ha aparecido un discurso diferente que plantea la búsqueda de la “equidad”, que intenta compensar y equiparar las condiciones de partida de los diferentes grupos sociales a través de políticas específicas para cada uno de ellos. Estos discursos son el marco ideológico en el que se inscriben los llamados planes y programas “compensatorios”. Así, la equidad pierde, de algún modo, la importancia de la igualdad como meta social. Junto a ella, aparece también asociada la valoración de la diversidad, pero en un sentido que en oportunidades se confunde con la convalidación de las injusticias y desigualdades sociales y económicas.

En lugar de considerar que los distintos grupos e individuos se componen de expresiones plurales, y visualizar la diversidad como parte de nuestra característica de comunidad de humanos, surge el problema cuando, en el escenario de una Argentina en creciente empobrecimiento, se alude a la diversidad en reemplazo de la “desigualdad”. Lejos de ser un valor afirmativo de la diferencia propiamente humana, la diversidad se plantea como un eufemismo que parece referir a una condición para contemplar como tal, y sobre la que hay poco por hacer.

Para enfocar correctamente el problema es preciso cuestionar esas supuestas equivalencias entre igualdad y homogeneidad, desigualdad y heterogeneidad que presentábamos como parte de las concepciones que dieron origen a las instituciones modernas (Dussel y Southwell, 2004). Creemos que el “sinceramiento” de lo multifacético de las identidades y de la operación de construcción para lograr una identidad nacional homogénea puede ser un buen primer paso para pensar la igualdad de otro modo de como lo hacía la modernidad.

La igualdad puede –y creemos que debe– empezar a pensarse como una igualdad compleja, que habilita y valora las diferencias que cada uno porta como ser humano, sin que esto implique legitimar la desigualdad y la injusticia (Dussel y Southwell, 2004). ¿Cuál es el punto en que la diversidad se convierte en desigualdad? ¿Qué pasa con la discriminación por género, etnia, religión o discapacidad? ¿Cómo se garantiza un trato igualitario a la par que se reconoce el derecho a la diferencia? Estas son, más que preguntas, preocupaciones centrales que deben atenderse para avanzar hacia instituciones más democráticas; estas tensiones nos atraviesan, son “alertas”, inquietudes e interroga-

ciones sobre la justicia de nuestras acciones y organizaciones institucionales, y que vale la pena "tener siempre a mano".⁷

Por último, no es posible cerrar estas reflexiones sobre los individuos y las instituciones en el presente sin hacer referencia a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Si bien este tema se trabaja específicamente en el curso sobre el *Uso pedagógico de las TIC*, es oportuno destacar aquí que la disponibilidad y velocidad de circulación de la información a través de los medios de comunicación e informáticos, como la radio, la televisión e internet, plantean importantes redefiniciones.

En primer lugar, es posible tomar conocimiento de los acontecimientos que suceden en cualquier parte del mundo y en el preciso momento en que están sucediendo, lo que supone un nuevo y diferente modo de transitar el tiempo y de inscribirnos en el espacio. Vivimos en un presente con cambios vertiginosos y habitamos un espacio que no se limita a nuestras localidades o países, sino que es una parte del mundo.

Poder acceder a información por estos canales también tiene implicancias en relación con quiénes son los depositarios del "saber", que ya no se circunscribe a determinadas esferas cultas o poderosas sino que –en cierto sentido– se vuelve más accesible. No es un acceso uniforme, sino diferenciado. Las nuevas tecnologías y las posibilidades que ellas abren han dado lugar a la expresión "brecha digital", que describe la desigualdad que se produce como consecuencia de la distancia entre quienes pueden contar con ella y quienes no, o tienen solo un acceso parcial u ocasional. En términos generales, la brecha tecnológica se corresponde con la brecha socioeconómica, profundizando la desigualdad.

Por otra parte, la definición de la información y de los saberes válidos socialmente se encuentra en permanente actualización y renovación, planteando cambios en las instituciones de transmisión de conocimientos así como en los sujetos. Las redefiniciones en torno a quienes son los depositarios del saber y las voces autorizadas para transmitirlos también suponen modificaciones en los vínculos y en las relaciones de autoridad que planteaba la modernidad. La acumulación progresiva de estos saberes a lo largo de la vida –un supuesto previo de la modernidad– se ve hoy cuestionada por el acceso que los niños y jóvenes tienen a saberes reservados antes para la vida adulta. Esto plantea un lugar diferente para los maestros y las escuelas, encargados de "develar esos secretos" del mundo adulto, y hace necesario considerar qué conocimientos, informaciones y saberes trae el otro al encuentro. En el siguiente apartado, analizaremos cómo estos cambios se hacen presentes en las escuelas y plantean un contexto diferente para la transmisión de la cultura.

⁷ En el Eje 2 volveremos sobre el tema de la igualdad y el modo complejo de definirla y entenderla.

La escuela como espacio para la transmisión cultural y recreación de la cultura

Hasta aquí hemos analizado los procesos de cambio que enmarcaron las transformaciones en el entramado de instituciones que cobró fuerza durante la modernidad (la familia, el gremio, la escuela, el hospital, la cárcel, la Iglesia, la fábrica). Como señalamos, su fortaleza se explicaba, en buena medida, porque sus acciones y principios se reforzaban conjuntamente: la promesa de "progreso" basada en el mérito, la búsqueda de la igualdad entendida como homogeneidad, la estabilidad de los saberes socialmente válidos y su acumulación progresiva por medio de la transmisión intergeneracional, el respeto a la autoridad y a la ley, la conservación de las jerarquías, entre otros.

Nos preguntaremos ahora acerca de los efectos de esos cambios, específicamente, en las familias y las escuelas. Antes de comenzar este recorrido, creemos necesario explicitar dos cuestiones. En primer lugar, esta sección pretende abrir y no cerrar la reflexión sobre la escuela en la contemporaneidad, porque ese es el objeto que se trabajará en el siguiente eje (*Problemáticas educativas contemporáneas*). Por otra parte, queremos marcar la distancia que nos separa de visiones que entienden que "todo tiempo pasado fue mejor" y que el presente solo nos depara "crisis", "vacío", "ausencia". Desde nuestra perspectiva, es central atender y comprender los cambios de los tiempos que corren, las implicancias y desafíos que se presentan para el entramado institucional y la escuela, pero no para acentuar nuestra mirada nostálgica (y –también– algo romantizada), sino para poder pensar y llevar adelante nuestra tarea desde una posición reflexiva y en diálogo con ellos.

En relación con la familia, una de las instituciones que formaban parte de la trama institucional de la modernidad, podemos advertir que ha ido "cambiando" al ritmo de los procesos sociales, políticos y económicos. Solo con el objetivo de introducir el tema, que se desarrollará más extensamente en el Eje 2, apuntemos que el modelo de familia nuclear –compuesto por padres casados y unidos "para siempre" e hijos del matrimonio que reproducen el modelo, con una división del trabajo, externo para los hombres y doméstico para las mujeres– se ha modificado. Las configuraciones familiares de nuestros alumnos y, en buena medida, nuestras propias familias son distintas de aquel arquetipo.

Estos nuevos modos de organización familiar (familias de un solo padre, familias compuestas por parejas con hijos de uniones anteriores, familias en las que el adulto es un abuelo o un tío, o donde conviven agrupados otros parientes además de la denominada familia nuclear) no solo motivan la reflexión acerca de los cambios en relación con el modelo de familia nuclear, sino también en lo relativo a la transmisión entre generaciones y en las relaciones de proximidad. Apuntemos que, sin embargo, estos cambios no implican que la familia ha "desaparecido" y que ya no es posible la socialización de los niños, ni la transmisión intergeneracional de valores y de conocimientos, sino que sus formas se están transfor-

mando y que esto plantea otros modos de transmisión –menos jerárquicos, rígidos, que dan lugar a la palabra del niño– que es necesario incorporar al análisis para entender a las familias en la contemporaneidad.

Pero para ayudarnos a comprender los cambios del presente en términos de la transmisión intergeneracional, dirijamos la mirada hacia la otra institución encargada de la socialización de la infancia: la escuela, que también se ve atravesada por estos procesos. Hoy, las promesas de “progreso” modernas, basadas en la idea de esfuerzo y mérito y estructuradas en torno a la idea de tiempo lineal, donde el futuro se podía delinear claramente, son reemplazadas por el relato contemporáneo, que nos habla de “vivir y disfrutar del presente”, que pone en discusión los sentidos sociales de la escuela moderna. En este sentido, las transformaciones analizadas en el mundo del trabajo que reclama sujetos adaptables al cambio, flexibles, innovadores, que estén preparados para vivir el presente y que no se pregunten demasiado por el futuro, contrastan con la experiencia escolar y su promesa de formar para un futuro. ¿Esto implica que la escuela “ya no tiene sentido”?, ¿que ha perdido su función social? Creemos que más que caracterizar una pérdida de sentido o de función social de la institución, estas preguntas nos motivan a pensar acerca de sus sentidos actuales, a reflexionar sobre los modos de “estar” de los niños y niñas en la escuela y, así, a vislumbrar a los alumnos menos asociados a la mera receptividad de los saberes que tenemos para transmitirles, abriendo, en consecuencia, una serie de preguntas sobre los modos presentes de transitar la experiencia escolar.

Otra de las transformaciones que afectan a la escuela se refiere a la modificación en la jerarquía y estabilidad de los saberes socialmente válidos y en los supuestos culturales y científicos en los que se asentó la modernidad. En parte, esto responde –como señalamos en el capítulo anterior– a la existencia de nuevos saberes y conocimientos, a su distribución y circulación con la emergencia de las nuevas tecnologías de comunicación e información, y, también, de nuevos patrones culturales e identidades en movimiento. Estos cambios menoscaban la “estabilidad” de los saberes por transmitir y plantean constantes y renovados desafíos a la tarea de enseñar.

Estos cambios se vinculan también con la analizada redefinición del lugar del Estado y del mercado en el marco global. Como hemos señalado, el Estado articula hoy sus políticas con otros actores que están presentes en el escenario del poder. No solo la presencia del mercado, sus lógicas y sus actores tienen una centralidad notable, sino también otras organizaciones políticas, sociales, culturales, religiosas, ecológicas –entre otras tantas– que disputan la centralidad del poder estatal como dador de sentido social para el conjunto nacional. Estos actores y organizaciones se despliegan en las formas más variadas, tanto en la escala global, como nacional y local, y ponen en circulación sus propias lógicas, discursos y sentidos sociales. Como ya hemos puntualizado, esto no indica que el Estado “desaparece”, sino que se ve obligado a interactuar y articular con otros actores para la for-

mulación e implementación de sus políticas y, a su vez, denota que ya no es el único y central actor que establece las “verdades” sociales.

La escuela y la infancia se encuentran, justamente, cruzadas por esta disputa y reformulación de sentidos y saberes. Si en el marco moderno, como señalamos, el Estado definía esos saberes y “verdades” que la escuela debía transmitir, hoy –en una sociedad global y mediatizada– la producción del conocimiento que se pone en circulación ya no es estable. Los numerosos y variados actores que los producen y la velocidad de renovación y circulación por medio de las nuevas tecnologías problematizan el lugar del Estado y la escuela como agentes exclusivos de la transmisión de los saberes a la infancia.

Uno de los efectos de estos cambios, que palpamos en nuestro trabajo cotidiano como educadores, es la transformación de lo que entendíamos por infancia. Formados desde “una” perspectiva, en distintos contextos y situaciones esperamos que el alumno que llega a nuestras aulas responda de algún modo al imaginario moderno. En nuestras representaciones, la infancia se presenta como ese momento de la vida cargado de inocencia y de “carencia” de saberes que se irán descubriendo y acumulando a lo largo de la trayectoria escolar. Pero los cambios señalados constituyen a los niños en sujetos de derechos, en consumidores activos o en trabajadores, dando lugar a redefiniciones que no podemos desconocer (en el Eje 2 se presentará un análisis más extenso de la infancia en la contemporaneidad).

Es oportuno, en este punto, recordar lo estudiado sobre las nuevas tecnologías. Tanto la televisión –masivamente extendida en el mundo y en nuestro país– como internet –con mucha menor llegada en la Argentina pero con un ritmo de crecimiento acelerado– permiten que los niños accedan a conocimientos e información por canales alternativos a la escuela. Esto implica –una vez más– que en lugar de ir progresiva y linealmente accediendo y acumulando los saberes que transmite la escuela por considerarlos de relevancia cultural y social, la infancia de hoy conoce en otros tiempos distintos (no lineales ni acumulativos) de los previstos por la escuela, porque accede antes a aquello que el mundo adulto le reservaba para más adelante. O inclusive porque pueden acceder a saberes que los adultos desconocen, conocen apenas superficialmente o no manejan con ductilidad, de lo que el uso de las nuevas tecnologías es un ejemplo cabal: es notorio que los niños y jóvenes tienen mayor habilidad e inclinación para su incorporación y manejo.

¿Cómo nos interroga todo esto a nosotros como adultos? ¿Y como educadores? ¿Cómo se manifiestan estos cambios en las relaciones de autoridad entre docentes y alumnos? En efecto, seguramente podemos encontrar en nuestra tarea cotidiana un sinnúmero de ejemplos que dan cuenta de que estos cambios nos interpelan como adultos y como educadores y que plantean redefiniciones en los modos de pensar y ejercer la autoridad. Frente a esto, como señalamos al comienzo, algunas perspectivas entienden y definen como “crisis”

o "desajuste" todo aquello que se aleja del inveterado modelo escolar moderno, e intentan reforzar las estrategias para provocar un retorno a la escuela tal como la conocimos en décadas pasadas.

Otros, en cambio, encuentran en el presente la posibilidad de repensar desde la escuela los vínculos con el conocimiento, con la cultura y con los procesos contemporáneos que podemos ofrecer a la infancia. Y también lo entienden como una oportunidad para revisar el modelo educativo de la modernidad. Los vínculos de autoridad que se planteaban en la escuela moderna se basaban en una concepción de la autoridad vertical, jerárquica y –también– con manifiestas notas autoritarias, en la que el diálogo y la voz del otro (en este caso, de la infancia) no tenían un lugar. Hoy en día, los efectos de los cambios en la infancia indican que no es posible sostener ese tipo de vínculo, además de que –seguramente hay coincidencia en esto– tampoco es deseable hacerlo. En su lugar, creemos que se abre la posibilidad de pensar otras formas en las que el adulto siga teniendo su lugar y la responsabilidad de acompañar, apoyar y orientar a los niños en el mundo, pero de modos más abiertos, plurales y democráticos.

¿Cómo hacerlo? ¿Cómo renovar los modos de transmisión en la escuela? Si, como señala Hannah Arendt (1996), es tarea central de la escuela transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos y saberes para orientar a los alumnos en el mundo, es necesario que la escuela entre en diálogo con las transformaciones del presente. Este sentido de la escuela no es nuevo; siempre fue la institución encargada de transmitir la herencia cultural a las nuevas generaciones. Pero en el modelo moderno la escuela era una instancia "preparatoria" para la "salida" de los niños al mundo. En el presente, creemos que esa separación entre "el mundo" y "la escuela" se ha transformado. Los procesos de cambio la atraviesan, permean e irrumpen en la escuela con nuestros alumnos. Por esto, pensamos que como educadores es necesario tener una mirada atenta a la contemporaneidad.

Para lograr aquello que Hannah Arendt propone como función de la escuela –mostrar el mundo a las infancias–, primero es necesario conocerlo, estudiarlo, interpretarlo. A pesar de que ya no es posible saber con certeza cuáles son las claves de este mundo en permanente cambio, sí es posible pensar en ofrecer a las chicas y chicos algunas "coordenadas" útiles para orientarse en él. En este sentido, podemos enseñarles a descifrarlo, a analizarlo y a criticarlo. La escuela puede –y creemos que debe– poner a disposición de todos los niños la cultura, para que en ese proceso de transmisión ellos puedan apropiársela, disfrutarla y recrearla.

En nuestro país, signado por la desigualdad, la pobreza y la exclusión, este sentido social de la escuela cobra hoy un significado particular. Para lograrlo no es suficiente con que los chicos concurren a la escuela, aunque es un primer paso fundamental. Creemos que, además, los saberes que transmitimos son las herramientas que ellos tienen para orientarse en el mundo, y que no es justo que algunos tengan más pistas que

otros. Pensamos que a todos debemos ofrecerles palabras y pensamientos a partir de la cultura heredada y en diálogo con los procesos contemporáneos, para entender nuestra historia y nuestro presente. En este sentido, resulta decisivo enseñarles a mirar la realidad de modo que puedan aprender a pensarla, a entenderla, a criticarla y a tomar posición frente a ella. Para esto, es necesario darles un lugar, reconocerlos y confiar en que ellos pueden aprender.

Por último, creemos que en el contexto de las transformaciones contemporáneas analizadas, y atravesados por la mencionada “individualización de lo social” en la que la mirada del bien común y el proyecto estatal articulador de lo colectivo se desdibujan ante los valores entronizados por el mercado (como la competencia, el consumo, la eficiencia y el éxito individual), la escuela continúa teniendo una tarea fundamental: dar lugar a una experiencia ciudadana en común. El desafío reside en pensar en una ciudadanía y una identidad nacional que ofrezcan un lugar para todos.

En el marco de un presente fluido y cambiante, donde nos cuesta delinear claramente el futuro, confiar en los modos de apropiación y recreación de la cultura y de los saberes que transmitimos a nuestros alumnos –sin resignar nuestra función como adultos y como educadores– puede ser uno de los caminos para comenzar a pensar que otros horizontes son posibles para el conjunto.

Actividades no presenciales

ACTIVIDAD NO PRESENCIAL 1

Transcribimos el relato de una situación de trabajo en el escenario de las transformaciones sociales del mundo contemporáneo. Analíenlo teniendo en cuenta los desarrollos conceptuales planteados en el capítulo 2, “Las transformaciones del presente: ¿tiempos posmodernos?”.

De alguna manera el trabajo contable formaba parte de mi vida. Mi mamá es perito mercantil, y trabajó durante décadas en un estudio contable. El estudio empezó a contratar auxiliares jóvenes, pasantes, y mi mamá optó por el retiro voluntario y la jubilación. Mi papá es técnico en administración de empresas, toda su vida trabajó en tareas administrativas, hasta que la empresa cerró en el 97. Desde entonces tiene algunas horas en un terciario que abrió recientemente una carrera afín con el área administrativa. Estas horas interinas le han dado un sentido a su vida,

más que salario. Tengo un hermano adolescente y uno en la facultad. Yo estudio la carrera de contadora pública, me falta muy poco para recibirme.

A mediados de 2002 (post De la Rúa) no estaba trabajando, pero la verdad es que la crisis se hacía sentir en casa. Así fue como, a instancias de una amiga, me enganqué a trabajar en una empresa de software, perteneciente a la Comunidad Europea. Fue mi primera experiencia de teletrabajo: esto es, un trabajo en casa, mediado por la computadora. Yo desarrollaba contenidos específicos para estos soft educativos orientados a la enseñanza de contabilidad y los enviaba por correo electrónico a mi coordinadora de equipo (Felicity), quien vive en Australia.

Al principio todo lo relacionado con ese trabajo me parecía muy loco. La entrevista que me hicieron fue un test que llené en la computadora de mi casa y lo envié por mail. Como pedían “excelente inglés” me hicieron una entrevista por correo de voz a través del Messenger. Finalmente me confirmaron, me integraron en una comunidad virtual de trabajo y se comprometieron a pagar en euros.

Los comentarios de mi casa fueron por demás alentadores:

Mamá: María, vos sos una chica grande, cómo no te das cuenta de que eso es un curro, vas a estar trabajando como una loca y te van a robar todo. No sabés quién es esa gente, no les viste la cara, no firmaste ningún contrato...

Papá: ¿Y adónde vas a ir a trabajar? ¡Cómo que en casa! ¡Qué es eso de trabajar en casa?

Como la preocupación mayor de mi papá es la relación entre mi edad y mi soltería, me decía que así, quedándome en casa, nunca iba a conseguir novio.

Abuela: Hijita, ¿estás segura?, ¿quiénes son esas personas? ¿Y si lavan dinero de narcotráfico? ¿Y la obra social? ¿Y la DGI, cómo vas a justificar esa plata?

Hermanos: La computadora es de todos, no te vas a pasar el día ahí sentada. Yo tengo mi chat con amigos ugandeses, yo paso los trabajos para la facultad y juego al tetris...

En fin, de más está decir que me fue bien, que me pagaron cada uno de mis trabajos. Con el tiempo, armamos un pequeño equipo con esta compañera, pusimos una “consultora” para poder tener estatus legal y empecé a trabajar en eso todas las mañanas.

Esto trajo otras peleas. Para mi familia era un horror que apostara a quedarme en casa trabajando en esto, en lugar de buscar un trabajo más seguro. De más está decir que en estos años jamás había conseguido un trabajo estable, pero supongo que, en verdad, lo que da seguridad a mi familia es “lo conocido” frente al temor que despierta el trabajo independiente, autónomo y sobre todo virtual.

Como yo me quedaba en casa por las mañanas, mi mamá empezó a pedirme que hiciera los mandados, o las camas, para aliviarle su tarea o que le preparara el almuerzo a mi hermano menor. No había manera de hacerle entender que yo estaba en casa pero TRABAJANDO. Mi abuela, que viene a ayudarnos en casa todas las mañanas, me cebaba mate pero se quedaba charlando, o me invitaba a ir a caminar. Como nunca logré convencerla de que estaba trabajando, opté por decirle que estaba estudiando; ahí se retiraba eficazmente y en silencio.

Algunas veces, como el trabajo implicaba conectarse con otros equipos en otros países, poníamos horarios de chat que nos quedaran bien a todos, a pesar de los husos horarios diferentes. Si los chat caían a la hora de la cena (lo que suele suceder con frecuencia) mis padres me hacían un escándalo porque me levantaba de la mesa para ir a la compu. Mi cena se enfriaba en el plato y sólo recibía caras de disgusto.

Muchas noches no ceno en casa porque voy a la facultad. En ese caso me esperan con la comida caliente y una sonrisa hasta la hora que sea. Pero no comprenden esta situación particular. Mis hermanos se enojan cada vez que me ven chateando y me dicen: “¡Tanto escándalo con el trabajo y al final estás chateando!”. No comprenden que es trabajo. Finalmente me compré mi propia compu para mi dormitorio, banda ancha; en fin, todo sea por mejorar mi trabajo y la relación con mi familia. Aunque sigo peleando con mis hermanos para que no usen esa computadora con sus juegos.

He aprendido mucho con este trabajo. Es un trabajo en equipo, el cual se sostiene en una comunidad virtual, donde los integrantes residimos a veces en el mismo país, a veces en todo el mundo. Es un trabajo por objetivos, con plazos relativos, por lo tanto los horarios y tiempos de trabajo los pone cada uno como prefiera, siempre y cuando llegue a las metas propuestas. Podés subcontratar especialistas, así que a veces vos creás tu propio equipo local; los equipos se arman y se desarman.

El trabajo en casa, al principio, me pareció raro, pero me he acomodado y le tomé el gusto. A veces descubro que me he vuelto dependiente del mail, lo chequeo a cada instante, incluso de vacaciones, pero me gusta estar conectada, hacer amigos virtuales por todo el planeta.

A veces añoro ver una cara, imaginarme la voz de esa persona tan agradable que te escribe desde Pakistán. A veces me gustaría ir a caminar con mi abuela, y por supuesto, para terror de mi papá, sigo soltera...

Les proponemos que analicen el presente caso contrastando lo planteado en este relato y las transformaciones en el mundo del trabajo que se describen en el texto, en el apartado “Pasando revista a algunas transformaciones del mundo contemporáneo”. Respecto de los procesos de flexibilización laboral sugerimos tener en cuenta los siguientes aspectos:

- ▶ Las formas de control sobre los trabajadores.
- ▶ La descentralización de los procesos de trabajo.
- ▶ Las nuevas características de los ambientes de trabajo.
- ▶ Las condiciones de contratación de los trabajadores.
- ▶ La incorporación de las tecnologías de la información y las formas en que estas transforman los procesos productivos.

ACTIVIDAD NO PRESENCIAL 2 (de entrega obligatoria)

- 1) Proponemos que piensen en ejemplos cercanos –locales o regionales– que ilustren los temas tratados en el capítulo 2, “Las transformaciones del presente: ¿tiempos posmodernos?”. Solicitamos que los describan y expliquen desde los aportes del texto. Entre los distintos aspectos, pueden seleccionar algunos de estos:

- ▶ Los procesos de globalización.
- ▶ Las transformaciones en las identidades.
- ▶ La redefinición del lugar del Estado.
- ▶ La tensión entre la igualdad, la desigualdad y la diversidad.

También pueden escoger otros temas, pero sugerimos que analicen por lo menos dos de ellos.




- 2) ¿Podrían identificar fenómenos o acontecimientos regionales o locales que ustedes consideran que no están debidamente contenidos en lo tratado en estas páginas? En caso de que identifiquen algunas situaciones de este tipo, les pedimos que describan y caractericen los rasgos esenciales de esa situación.

- ▶ ¿En qué difiere la situación identificada con lo que plantea el texto?
- ▶ ¿Por qué creen ustedes que se producen esas distancias?

Los invitamos a que resuelvan esta actividad con los colegas de la institución que asistan al curso y luego la entreguen al capacitador.

Bibliografía

Libros

- Appadurai, A. (2001), *La modernidad desbordada*, México DF, Fondo de Cultura Económica.
- Aspiazu, D., Basualdo, E. y Schrorr, M. (2001), *La industria argentina durante los 90: profundización y consolidación de los rasgos centrales de la dinámica sectorial post-sustitutiva*, Buenos Aires, FLACSO.
- Bauman, Z. (1998), *La globalización. Consecuencias humanas*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2000), *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. 
- Beck, U. (1998), *¿Qué es la globalización?*, Primera parte, Barcelona, Paidós.
- Bendix, R. (1964), *Estado nacional y ciudadanía*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Castel, R. (2004), *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?*, Buenos Aires, Manantial.
- Dubet, F. (2006), *El declive de la institución*, Barcelona, Gedisa.
- Eherenberg, A. (2000), *La fatiga de ser uno mismo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Giddens, A. (2000), *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid, Taurus.
- Lechner, N. (1990), *Los patios interiores de la democracia: subjetividad y política*, México, Fondo de Cultura Económica. 
- Ozslak, O. (1982), *La formación del Estado argentino*, Buenos Aires, Ediciones de Belgrano. 
- Rosanvallon, P. (1997), *La nueva cuestión social*, Buenos Aires, Manantial.
- Sennett, R. (2000), *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- Svampa, M. (2005), *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires, Taurus.

Capítulos de libros, obras colectivas, actas de congresos

- Arendt, H. (1996), "La crisis en la educación", en: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península.
- Caruso, M. y Dussel, I. (1996), "Lo que usted quería saber sobre la desconstrucción y no se animaba a preguntarle al currículum", en: *De Sarmiento a los Simpsons. Conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Hassoun, J. (1996), "Construir una transmisión" y "Una ética de la transmisión", en: *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Tenti Fanfani, E. (2001), "La educación como asunto de Estado", en: *Sociología de la educación*, Buenos Aires, Ediciones Universidad Nacional de Quilmes.


Terigi, F. (2006), "Los problemas considerados: balance y puntos de apoyo", en: *Diez miradas sobre la escuela primaria. Balance y perspectivas*, Buenos Aires, Fundación OSDE-Siglo XXI.

Artículos de diarios y revistas

Dossier de *El monitor de la educación* (2007), revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Año I, N° 13, 5ª época, Buenos Aires, julio-agosto, y el texto de Gunther Kress allí mencionado (Kress, G. [2005], *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, Granada, Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía).

Dussel, I. y Southwell, M. (2004), "La escuela y la igualdad: renovar la apuesta", en: *El monitor de la educación*, revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Año I, N° 1, 5ª época, Buenos Aires.

Ferrari, Andrea (2005), "Los mapuches punk", en *Página/12*, sección Sociedad, Buenos Aires, domingo 24 de abril. Disponible en <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-50149-2005-04-24.html>

Funes, Patricia (2006), "¿Existe una nueva América Latina?", en *El monitor de la educación*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Año I, N° 8, 5ª época, Buenos Aires, julio-agosto. Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro08/dossier4.htm> top 

Sidicaro, R. (2002), "La globalización pasiva: ¿Un círculo vicioso?", en: revista *Todavía*, Buenos Aires, Fundación OSDE, mayo. Disponible en <http://revistatodavia.com.ar/notas/sidicaro/textosidicaro.htm> 