

Capítulo 1 - Consideraciones teóricas

Las inscripciones de los Saberes Socialmente Productivos

Argentina tuvo un ingreso problemático en la modernidad. Para acceder a ella, la generación de liberales posterior a Caseros fundó *ex nihilo* un país sin pasado ni raíces. Si bien ese país anterior estaba cruzado por ramificaciones rizomáticas en todas las direcciones de la política y la cultura, las hegemonías discursivas transcurrían por su negación lisa y llana. Que nuestro país se funde en la pretensión de su vida anterior, sus saberes y creencias instituyentes, marca una línea donde comienzan los recuerdos y se construyen los olvidos. La Argentina moderna se erige en una amnesia deliberada: la de los saberes, oralidades, destrezas, oficios, capacidades colectivas, convivialidades, de la Argentina preinmigratoria, criolla-aindiada-morena. Los discursos culturales y educativos de la generación del ochenta del siglo diecinueve procurarán asentar en la idea del progreso, el trabajo capitalista y la promesa del ascenso social la arquitectura del olvido. Pero ningún olvido es perfecto, todo olvido es lacunario y su misma incompletud lo convoca una y otra vez, en formas reconocibles o condensadas en nuevas significaciones expectantes de articulación con el presente. Recordemos aquí que la Argentina heredera de Sarmiento alfabetizó con metodologías modernas y toponimias de base colonial, indígena y criolla.

La tensión, siempre pertinaz y conflictiva, entre los sucesivos olvidos fundacionales de saberes y experiencias de muchas generaciones de criollos y argentinos, y la historicidad defectiva del presente, produjo el tipo de modernidad posible de la Argentina del siglo veinte. El olvido fue una construcción del disciplinamiento de cuerpos y conciencias por temores socializados, promesas y autoritarismos. Allí medraron no sólo las ideologías rígidas y estructuradas de las instituciones represivas del Estado, sino también que el olvido disciplinado fue amasado por las ideologías inorgánicas y moleculares de la compleja red de instituciones de la sociedad civil, desde la familia nuclear hasta los equipos de fútbol y las sociedades filantrópicas.

Si nos instalamos en el presente histórico de la globalización vigente, advertiremos que el proceso de la modernidad/modernización no es parejo, fluido e indiferenciado en comunidades y culturas. Encuentra obstáculos que ejercen presión para conservar viejos vínculos y el poderoso discurso de la televisión y de Internet, por ejemplo, se vierte sobre moldes culturales diversos a los cuales trata de domesticar impiadosamente. Pero aún no hemos visto el final de esta película. Porque, si bien en la historia hay muchos ejemplos de sometimiento de unas a otras culturas, pocos existen de disolución cultural y menos aún carentes de hibridación. De modo que la hibridación, al menos un monto de ella, participa del proceso que estamos viviendo. No nos referimos solamente a la combinación de costumbres, rituales y representaciones políticas y sociales, sino también a representaciones y operaciones vinculadas con la producción material y simbólica y al aprendizaje de roles y funciones laborales.

El último enunciado nos lleva hasta otra frontera, aquella donde los conocimientos de la sociedad digital se encuentran con los tradicionales, preindustriales e industriales, donde la productividad que poseían saberes socialmente valorizados pierde vigencia, donde se licúan las identidades sociales, políticas y culturales que se mantuvieron firmemente organizadas durante más de la mitad del siglo XX, dando lugar al surgimiento de sujetos inéditos e irreconocibles mediante los significantes que la educación entregó a las generaciones dirigentes.

Los rituales escolares, alimentando el reconocimiento de un lenguaje común entre generaciones, dieron pertenencia simbólica a criollos e inmigrantes durante décadas. Que hoy no interpelen a los niños y adolescentes se explica por la historia reciente y las muy hondas transformaciones éticas y estéticas de la cultura popular. Tal vez, la escuela pública esté atravesando un proceso de neosecularización y desritualización, más allá de las significaciones nostálgicas de una supuesta pérdida.

En el análisis de un proceso de disolución de formaciones sociales surgen también alternativas a las cuales urge atender, analizando su consistencia y sustentabilidad, así como distinguir entre lo residual y lo emergente, entre lo que pertenece al pasado, pero tiene capacidad de participar de un proceso de hibridación compartiendo nuevos discursos, y aquello que surge en contraposición a lo heredado. Por ejemplo, la crisis de la relación patrón-proletario típica del capitalismo industrialista no elimina a la plusvalía como fuente básica de acumulación de capital; el trabajo no ha dejado de ser el mecanismo fundamental de la reproducción social, aunque en gran parte las demandas de esa reproducción lo sean de elementos simbólicos; los más complejos procesos del conocimiento digital exigen poseer los más elementales saberes tradicionales. En momentos de crisis se restauran oficios y tecnologías que parecían haber desaparecido; por ejemplo, cuando se produjo la devaluación y se redujo bruscamente la capacidad adquisitiva de los argentinos y la importación de manufacturas, vimos revivir los desfallecientes negocios de zapateros, modistas, relojeros, mecánicos de electrodomésticos, ante quienes acudió una clase media que se había acostumbrado a tirar antes que a reparar los objetos (y tal vez también los símbolos) desde la época del “deme dos” durante la Dictadura hasta el fin del Plan de la Convertibilidad.

Otro caso distinto es el de los oficios y tecnologías que son incorporados a procesos tecnológicos de punta. Un ejemplo notable es el de las costureras que cosen a mano la membrana que recubre los satélites, hecho que puede observarse tanto en el INVAP¹ como en la NASA, de la cual se cuenta que sus primeras costureras fueron contratadas entre especialistas de ese oficio de Hollywood. También hay oficios, como el del antiguo diseñador de azulejos y otros materiales que fueron transformándose y actualmente son los diseñadores industriales que trabajan con avanzadas tecnologías.

Un trabajo para el historiador-prospectivista es analizar aquel espectro de situaciones, distinguir entre los proyectos que tienen futuro y aquellos que se dirigen a vías muertas, reconocer los sujetos pedagógicos, sociales y culturales que conservan vitalidad y los que son remanentes de un pasado imposible de ser restaurado. Interesa analizar los cambios que se producen en los “habitus”² cuando cambia el valor, la disponibilidad y la utilidad del capital cultural o de aspectos de ese capital, como producto del derrame del discurso postmoderno y la

¹ El INVAP es una empresa formada por los gobiernos de la Provincia de Río Negro, la Universidad de Cuyo y la Comisión Nacional de Energía Atómica (CONEA) que produce satélites y reactores nucleares. Ha ganado importantes licitaciones internacionales y se distingue por la calidad de su trabajo.

² Es para el abordaje de este tema que nos resulta inconveniente la categoría “habitus” en cuanto considera que las prácticas -en el caso de nuestro tema las prácticas laborales- constituyen efectos de una unidad última que es la clase social. El “habitus” de clase proporciona condicionamientos y disposiciones homogéneas, que incluyen prácticas homogéneas. Destaca la relevancia de los sistemas clasificatorios que surgen del habitus de clase. Sin negar el peso de la pertenencia a una clase social y a un sector de ella, nuestra interpretación de la categoría “clase” es (especialmente a la luz de los cambios sociales producidos por la revolución tecnológica que conducida por el neoliberalismo) de carácter articulario y con un mayor peso de los procesos de hibridación cultural y de las transformaciones históricas. No acordamos con la noción de una esencia última “de clase” que identifica de manera homogénea a todos los grupos e individuos. Sin embargo, la noción de “habitus” se base en el análisis del propio Bourdieu en una gran cantidad de argumentos que contienen una riqueza conceptual insoslayable para esta investigación, de modo que los incorporaremos desde nuestra concepción teórica y usaremos la categoría de manera poco ortodoxa. Bourdieu, Pierre. La Distinción: Criterio y bases sociales del gusto. Taurus. Humanidades, pág. 99-100

globalización salvajes.

Una aproximación histórico-conceptual a la categoría Saberes Socialmente Productivos

Un primer intento de aproximación a la categoría de “**saberes socialmente productivos**” permite reconocerlos en aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su habitus y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad, a diferencia de los conocimientos redundantes, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya *conocido* por la sociedad. Producir proviene del latín *producere* y más puntualmente, se trata de saberes que engendran, que procrean y tiene fuerte vinculación con elaborar y *fabricar*. Saberes socialmente productivos son aquellos en los que, usando una frase de John Dewey, “...la razón deja de ser una facultad remota e ideal y significa todos los recursos por los cuales se hace a la actividad fecunda en significado”³. Se trata de una categoría más abarcativa que saberes técnicos, prácticos o útiles, aunque los incluye, y no tiene vinculaciones de causa-efecto simples con los cambios de la sociedad o de la conducta de las personas. Pero no deja de intervenir en la complejidad de factores que inciden en esos cambios. Las modalidades y la profundidad de esa intervención son difíciles de medir, así como lo es lograr uniformidad en el significado adjudicado a la idea de SSP, por parte de sus productores y usuarios.

No puede negarse que Isidoro de Sevilla, cuando escribió sus “Etimologías” o, más probablemente, cuando Braulio, Obispo de Zaragoza, decidió publicarlas, consideraron que la difusión del nuevo ordenamiento de los saberes humanos en el trivium (gramática, retórica y dialéctica), y quadrivium (aritmética, geometría, música y astronomía) y las artes que consideraron dependientes (medicina, leyes y cronologías) sería socialmente productiva. No se equivocaron, dado que durante ochocientos años aquel esquema constituyó el orden de los saberes cultos transmitidos de generación a generación. Eran los saberes capaces de sostener y reproducir el sistema de poder social y cultural. Por su parte, el conde de Campomanes (1723-1803), un funcionario del ilustrado Carlos III, preocupado por el atraso de la economía española, favoreció la creación de Sociedades Económicas de Amigos del País, un modo de capitalizar saberes disponibles en las comunidades rurales y urbanas de toda España. Sus trabajos, “Discurso sobre el fomento de la industria popular” (1774) y “Discurso sobre la educación popular de los artesanos” (1775-1777), influyeron en la formación de economía política de los primeros hombres de la Revolución de Mayo de 1810. Recuperar sus lecturas desde la perspectiva de los saberes socialmente productivos de su época, iluminaría con otra luz los desvelos de Belgrano, Viedma y Alardes por pensar las bases materiales o la economía del conocimiento de una nueva formación política.

El historiador inglés Eric Hobsbawm habla del oscurantismo de la educación inglesa contrastante con el ímpetu productivo de la sociedad británica, así como señala cierta improductividad de los más refinados adelantos tecnológicos franceses: la vetustez de las enseñanzas de las universidades de Oxford y Cambridge y la insuficiente instrucción de la población no fue un impedimento para el inicio de la Revolución Industrial, así como la excelencia académica de la “Ecole Polytechnique” no fue la causa -al menos no la esencial- motor de un despegue económico semejante al que había producido la Revolución Industrial Inglesa. Ello no quita que fueron

³ Dewey, John, *Democracia y Educación*, Madrid, Morata, 1995, pág. 234

SSP el factor principal de aquella Revolución: los de los mercaderes y los economistas ingleses.

Eric Hobsbawm ha argumentado que la educación no tuvo una incidencia directa en la Revolución Industrial. De su análisis sobre las causas de ese acontecimiento podemos inferir que ni los saberes técnicos ni los saberes académicos fueron indispensables. Hobsbawm informa que el sistema de enseñanza primaria fue organizado con posterioridad a aquella Revolución y que a comienzos del siglo XIX Alemania sólo poseía una escuela técnica, la Bergakademie prusiana y Francia la Escuela Politécnica. De acuerdo al mismo historiador, Inglaterra estaba más atrasada en el desarrollo de su educación, sus universidades e institutos internados privados eran muy malos y sólo comenzaría a vislumbrarse un sistema escolar con el conflictivo quehacer del cuáquero Lancaster⁴.

El saber no deja de jugar un papel entre las causas de la Revolución Industrial para Hobsbawm. Pero se trata de una forma particular del saber, o más bien de una episteme, aquella en la cual rige la pericia en materia de procesos económicos. Los ingleses no eran superiores a los franceses o a los alemanes en materia científico-tecnológica, e incluso desestimulaban el estudio de las ciencias naturales y sociales. Pero el sistema de propiedad de la tierra disminuyó la gran propiedad, conformó un proletariado agrario y aumentó decisivamente la productividad. Sumado ese hecho a la comprensión práctica de las reglas del comercio, especialmente de exportación, y del aporte técnico de algunos pocos pero grandes expertos, se produjo el “take off”, es decir el despegue de una revolución industrial que elevaría a la humanidad a otra etapa de su historia. No fue necesario capacitar técnicamente grandes masas, sino conducir un reciclaje social antes que tecnológico de los campesinos, para adaptarlos a los parámetros espacio-temporales y normativos de la vida fabril. Un siglo y medio después la revolución tecnológica invirtió los términos colocando los saberes tecnológicos en un lugar decisivo de la ecuación del valor.

La composición de factores que intervinieron en la Revolución Industrial nos proporciona una lección importante. Esa es que, si bien no fueron directamente y únicamente saberes técnicos de la gran masa de trabajadores su causa principal, la institucionalización de la fábrica moderna requirió de la amplia difusión de saberes socialmente productivos, de tipo social y económico. No fue necesario que todos los sectores poseyeran los mismos saberes. La división de trabajo tuvo su contrapartida en una división del conocimiento que depositó algunos saberes en los descendientes de los viejos mercaderes, ahora devenidos grandes comerciantes, los conocimientos técnicos en un estrecho grupo especializado; los referidos a la gestión y conducción de la empresa fabril en los patrones, y rutinas de comportamientos en los trabajadores. Pero fue necesaria la articulación particular de todos esos saberes para que se instalara en forma permanente y, pese a sus crisis, ampliado, el crecimiento del capitalismo. Resultó indispensable construir instituciones, ubicar los conocimientos en procesos guiados por normativas y referidos a grupos sociales determinados, estructurar la modernidad.

Hemos argumentado que saberes socialmente productivos, no necesariamente técnicos, jugaron un papel en la Revolución Industrial e influirá en esta investigación la hipótesis de su centralidad en los cambios sociales. Esta suposición nos demanda profundizar la definición de la categoría en juego, tanto para aclarar su adecuación a los acontecimientos que comenzaron a fines del Siglo XVIII, cuanto para medir su disponibilidad para el análisis de la actual Revolución Digital.

⁴ Hobsbawm, Eric, *La Era de la Revolución (1789-1848)*, Buenos Aires, Grijalbo, 1997, pág. 36-37

Distintos registros de los Saberes Socialmente Productivos

Es la historia larga la que evalúa la productividad social de los saberes, como ha hecho con los que generaron muchos inventores y creadores que terminaron sus días en hogueras materiales y simbólicas, pero cuyas ideas fueron rescatadas como productivas tiempos después. Hay factores diversos que inciden en la consideración de los saberes como productivos o improductivos, de acuerdo al clima de las épocas, al grado de despegue de las nuevas ideas de la cultura común y al poder del conservadurismo correspondiente. Deben considerarse las necesidades sociales, comunitarias, grupales e individuales, así como su naturaleza, para entender las razones por las cuales se consideran socialmente productivos algunos saberes y se desprecia, excluya o reprime otros. El término represión nos remite a otro factor de decisiva importancia cual es el poder de calificación y clasificación de los saberes por parte de instituciones que dirigen o dominan diversos espacios de la sociedad. El comportamiento argentino al respecto es un ejemplo muy bueno pues en este país se ha valorizado el saber militar más que el saber civil para gobernar; el saber de la acumulación improductiva de la renta agraria y de la especulación financiera más que los saberes productivos de la industria y el comercio, el saber de profesiones liberales de servicios antes que de las vinculadas con la producción material y cultural.

La modalidad de desarrollo de los saberes nunca es fluida en todos los sectores sociales, lugares y épocas, como también es desigual la dispersión y profundización de distinto tipo de saberes en las diversas circunstancias. Por ejemplo, hemos sostenido en otros trabajos que los saberes vinculados con la producción industrial han tenido menos valoración en la Argentina que los saberes ligados a la acumulación rápida de ganancias o al ejercicio de profesiones, lo cual se refleja en la escasa incidencia de los saberes técnicos en los currícula.

En este trabajo nos interesa enfocar, como un registro particular de los saberes socialmente productivos, aquellos que llamaremos, algo arbitrariamente, saberes técnicos. Son así considerados usualmente los que median entre las ideas filosóficas, las construcciones teóricas y científicas e incluso las especulaciones del pensamiento y las operaciones materiales y simbólicas que acceden a la reproducción o transformación de la naturaleza y la cultura. Los diccionarios definen el término como conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte, y la pericia o habilidad para usarlos. Desde un punto de vista teórico, nosotros consideramos a los saberes técnicos como una particular articulación discursiva de los conocimientos, pero no es nuestra intención detenernos en este trabajo en ese enfoque que, sin embargo, nos invita a profundizarlo en otros posteriores.

La escuela que se califica usualmente como “enciclopedista” es la que excluye los saberes técnicos. Es posible que la ausencia de estos últimos limite las posibilidades de desarrollo del arte y de la ciencia. Volviendo al argumento de Eric Hobsbawm -y confrontándolo con abundante bibliografía sobre el papel de la educación en la Revolución Industrial- podemos sostener que los saberes socialmente productivos no fueron innecesarios, pero tampoco lo fue un grupo específico de esos saberes, los técnicos, puesto que los procedimientos y recursos para producir el crecimiento inusitado de la productividad y la expansión de la economía, en la etapa del “take off” fueron decisivos, aunque poseídos por un grupo limitado y excluyentes de otros tipos de saberes. En una

segunda etapa, fue indispensable la extensión de los procedimientos y recursos para que la producción fuera posible, desde distintos puestos de trabajo, por parte de trabajadores, administradores, patrones, comerciantes e incluso juristas y políticos que debían adecuar viejas legislaciones y normativas. Los saberes referidos a la gestión, el conjunto de saberes que se empaquetan en el término “disciplinamiento” y los conocimientos básicos que constituyeron la base de la enseñanza escolarizada, fueron series de procedimientos y recursos de menos nivel de especificidad que los llamados usualmente “técnicos”, pero no menos importantes para la articulación sustentable del proceso productivo y de la organización social que lo sostiene. La educación pública fue indispensable para que el capitalismo se instalara como la modalidad hegemónica de organización social.

Actualidad de la categoría Saberes Socialmente Productivos

Revisando lo ocurrido desde mediados del siglo XX, encontramos que, tanto durante los períodos en que dominaron las políticas desarrollistas, con persistencia del modelo keynesiano y de restos del Estado de Bienestar, como en el neoliberalismo, la educación general fue considerada un factor de progreso y crecimiento, aunque en el primer caso se le adjudicara una función distributiva de la cultura con mayor equidad, y en el segundo se destinaba sus enseñanzas más calificadas a élites, en tanto se trataba de catapultar al mercado la masa de saberes básicos y técnicos. Aunque no se lograron suficientes acuerdos acerca de la incidencia de la capacitación laboral en la tasa de ganancia, la educación para el trabajo fue incluida entre las principales preocupaciones de la Economía de la Educación, que se fortaleció como rama disciplinaria en esa discusión. Desde mediados de los años 80 gran parte de la literatura sobre el tema se inscribió en la “teoría del capital humano” y más adelante se vinculó con el concepto de “capital social”. Fue abundante la producción de documentos por parte de los organismos internacionales, la mayoría de los cuales, adscripta a las políticas neoliberales, fue adversa a la participación financiera de los gobiernos en el financiamiento de la educación para el trabajo, reduciendo la responsabilidad pública a proporcionar educación básica.

Desde ese punto de vista la educación deja de ser considerada un *bien social*, como lo habían hecho el liberalismo clásico y las políticas keynesianas (desarrollistas y nacional populares), para ubicarla como un elemento del mercado regulado por el libre juego de la oferta y la demanda⁵. La vinculación entre educación, tecnología y trabajo se relega fundamentalmente al sector privado. Los saberes considerados socialmente productivos se concentran entre los de más avanzada y compleja tecnología, cuyo uso requiere de conocimientos especializados que, de acuerdo al modelo educativo neoliberal, deben ser comprados en el mercado en lugar de ser provistos por la educación pública. El inédito crecimiento exponencial de la productividad que posibilita la revolución digital, establece una brecha cualitativa entre quienes poseen esos saberes y quienes han sido educados en la mayor parte de las instituciones de la modernidad industrial. La escuela ha quedado fuertemente vinculada a este último estadio de desarrollo y tiene fuertes dificultades para incorporar los nuevos lenguajes tecnológicos.

⁵ Delannoy, Françoise, Reformas en gestión educacional en los '90s, Human Development Department, Banco Mundial, Washington, Septiembre de 1998.
Burki, Shahid Javed y Guillermo Perry, Más allá del Consenso de Washington. La hora de la reforma institucional, Banco Mundial, Washington, 1998.

En los países dependientes y subdesarrollados, donde el proceso de modernización ha quedado interrumpido, enquistado o ha fracasado, la situación educativa es especialmente compleja. Los aportes de la revolución digital se introducen en su cultura de manera desigual, arrítmica y discontinua. La tragedia consiste en que ya no son necesarias las grandes masas humanas de los países primario-exportadores ni siquiera para la obtención de materias primas. Una parte de los trabajadores se conserva como mano de obra de los países pobres para **maquiladoras** de los países ricos, proporcionando la plusvalía que participa fuertemente como factor de la reproducción del capital concentrado. Otra parte pasa a ser prescindible para la reproducción del capital y de la propia sociedad. Pero la injusticia social prima sobre la posibilidad que ha alcanzado la humanidad de reducir el esfuerzo requerido para satisfacer las necesidades del conjunto, y los esfuerzos del capital concentrado se dirigen a excluir a los grupos vulnerables del sistema productivo y de los beneficios sociales. Entre los motivos de la vulnerabilidad de estos últimos grupos debe anotarse la pérdida de actualidad de sus SSP, entre los cuales se ubican los saberes técnicos -acumulados durante un siglo por los trabajadores industriales, por la capa de especialistas y por dirigentes de la producción- en una proporción que varía en distintas situaciones y países.

La revolución digital y los cambios culturales recientes incidieron en las articulaciones entre los viejos y nuevos saberes. La lógica de esas articulaciones, en términos teóricos, no es muy distinta de la que determinó la situación de los saberes técnicos en el pasaje de la sociedad precapitalista a la sociedad industrial. Pueden enunciarse por lo menos las siguientes modalidades:

- ST que pierden vigencia en su conjunto,
- ST que pierden vigencia como conjunto pero entre los cuales algunos conservan vitalidad y capacidad de agregarse a los nuevos saberes,
- ST que siguen teniendo plena vigencia y se reconocen,
- ST que podrían agregarse a nuevos desarrollos, pero que no son socialmente reconocidos,
- ST de los cuales se derivan nuevas tecnologías y habilidades.

La valoración social de los saberes técnicos es una buena indicación del estado de los sujetos sociales que los poseen. Así como en las sociedades precapitalistas el ejercicio de ciertos rituales y la internalización de normas y lenguajes circunscriptos a capas privilegiadas, eran condición para el reconocimiento de la ubicación social de los sujetos, y emergentes de su habitus, en la actualidad los SSP manifiestan el capital cultural que posee el sujeto, son la punta del iceberg de su habitus y permiten predecir sus potenciales ubicaciones en las jerarquías sociales. Como un aspecto de los SSP, analizar los saberes técnicos que los individuos poseen, permiten comprender su potencial capacidad de operar sobre la realidad material y simbólica.

Alfabetización económica y social: un debate por los saberes socialmente productivos

La escuela pública ha sido la institución alfabetizadora por excelencia. Su contrato original del siglo diecinueve expresaba el compromiso de enseñar a leer y a escribir a todos los ciudadanos, que se constituirían como tales en ese mismo proceso alfabetizador. Como símbolo del progreso y la civilización, el acceso a la cultura letrada y la ulterior ciudadanía constituían los resultados visibles del proyecto alfabetizador. El pensamiento pedagógico contribuyó a lo largo de las décadas a modernizar y actualizar dicho contrato.

La escuela alfabetizó y puso en circulación los conocimientos ciertos y disponibles en cada época. El contrato original favorecía excluyentemente a los saberes incuestionables de la ciencia, “libre de conflictos, verdaderos y únicos”. Alfabetizar era, pues, transmitir un saber supuesto como verdadero, garantizado por el conocimiento del objeto, inscripto en la discursividad positivista y positiva de la ley. El objeto que anclaba la certidumbre del proyecto alfabetizador de la escuela pública no era sólo el método de la excelencia didáctica, sino también la comprensión científica del niño y el control político y burocrático de la profesión docente. Es así que el campo semántico de toda posible alfabetización tuvo una precoz escolarización que actuó como una barrera para entender otros procesos de circulación y apropiación de saberes que emergían en diferentes espacios de la sociedad civil. La escuela se autoconstituyó en el único agente alfabetizador de la sociedad argentina. La sombra que proyectaba una negación tan honda no se hizo sentir mientras la sociedad compensaba con sus otros proyectos alfabetizadores, a los que nos referiremos a continuación, la sesgada omnipotencia sarmientina del monopolio alfabetizador escolar.

Si quisiéramos condensar en un concepto el mandato alfabetizador de la escuela pública, tal vez nos sería útil pensar en la centralidad de las **trayectorias cognitivas**, graduadas y acumulativas, de los aprendizajes del niño devenido alumno. En las trayectorias escolares los saberes de un grado preparan evolutivamente la recepción y apropiación de los del grado siguiente hasta la certificación final. Quizás la escuela concibió que las **trayectorias alfabetizadoras** eran un fin en sí mismo, cuya estación terminal siempre confluía en la institución escolar. Aprender, alfabetizarse, se homologaba a ir a la escuela. Muy rápidamente escuela fue sinónimo de edificio escolar y en él se recorrían las trayectorias cognitivas del currículo oficial. Establecido este primer núcleo duro del **proyecto alfabetizador** la creación posterior de los múltiples servicios educativos replicó miméticamente el original tan exitoso.

Sucede que los niños y adolescentes que atravesaban las trayectorias cognitivas de la propuesta alfabetizadora de la escuela pública estaban además y centralmente embebidos, como sujetos, en estructuras institucionales, económicas, sociales y culturales que los interpelaban conflictivamente con otros proyectos alfabetizadores. Hubo, pues, siempre, lo supiera o no la escuela, múltiples entornos alfabetizadores. La sociedad civil argentina fue pródiga en la creación de plurales espacios en los que circulaban saberes socialmente productivos, esto es, saberes disponibles volcados a la praxis laboral, convivencial, organizativa, recreativa, y de variados registros surgidos de las relaciones sociales y económicas locales, barriales y regionales.

Fueron los saberes socialmente productivos, apropiados en los procesos de alfabetización económica y social, los que sinérgicamente potenciaron el trabajo alfabetizador de la escuela pública. Pero la escuela no pudo imaginar prospectivamente escenarios de desacople entre ambos entornos alfabetizadores, que habían tenido a lo largo de las décadas tensiones pero que en la historia larga evolucionaron cooperativamente. Esos tiempos llegaron y son los que estamos viviendo.

Hoy la sociedad civil está perdiendo saberes socialmente productivos; se ha desvanecido el ethos y la pasión por una alfabetización económica y social dadora de un sentido común, entendido como un piso de significaciones compartidas. Ese sentido/suelo común tradujo por décadas consensos éticos y políticos que permitían hablar de una nación o comunidad con voz reconocible. Importan sobremanera los saberes socialmente productivos y los procesos de alfabetización económica y social porque es desde ellos que se configuran los proyectos de vida, laborales, de individualización y de sociedad. Así como el proyecto

alfabetizador de la escuela pública se estructura en base a las trayectorias cognitivas, los procesos alfabetizadores de la sociedad civil se expresan en proyectos. Todo proyecto puede potencialmente conformarse como una síntesis de saberes socialmente productivos vehiculizados por sujetos, grupos u organizaciones.

Es imprescindible andamiar ambos espacios alfabetizadores, tender puentes para que el acceso a la cultura letrada provenga y se legitime ante y por los saberes de la sociedad civil. Y es perentorio hacerlo porque el conjunto de las instituciones sociales están hoy disipando saberes en plena era de la sociedad del conocimiento. Los déficits culturales, vinculados a la entropía de la disipación creciente de saberes, dilapidan la constitución de proyectos de vida, individuales, grupales y colectivos. Por cierto que los proyectos tienen como eje vertebrador la potencia del trabajo productivo. Para generar proyectos económicos y sociales, proyectos de saber-hacer, ha de haber recuerdos y aprendizajes compartidos, pertenencias a un tiempo vivo de cultura histórica. Un proyecto fundado en saberes socialmente productivos permitirá historizar la experiencia e impedir difuminar responsabilidades. Tales proyectos proveerán matrices cognitivas de significación para conceptualizar, plantear y resolver productivamente, es decir orientados a la acción, problemas del mundo material y simbólico.

La escuela no puede alfabetizar en el vacío. La sociedad no puede dejar de tener proyectos de largo plazo. Los puentes entre ambas exigen nuevos desafíos alfabetizadores. Los costos de no intentarlo nos abren a un escenario, personal y social, de resistencia y bloqueo del aprendizaje:

“Confrontada a un hecho conflictivo, la atención de una persona puede quedar paralizada en lo relativo a sus circunstancias inmediatas más que a largo plazo. La psicología social llama a la atención así formada “disonancia cognitiva” –marcos de significación conflictivos. Cuando una persona no cree que se puede hacer cualquier cosa para solucionar el problema en cuestión, el pensamiento a largo plazo puede quedar suspendido, y considerarse como inútil. No obstante, la atención focal puede permanecer activa. En este estado, la gente le dará vueltas y vueltas a las circunstancias inmediatas en las que está atrapada, consciente de que es necesario hacer algo aunque no haga nada. La atención focal suspendida es una reacción traumática que se encuentra en todos los animales superiores; los ojos del conejo se concentran demasiado en las patas del zorro.”⁶

Crisis y saberes socialmente productivos en la Argentina

Explicar la desarticulación entre el sistema productivo y el educativo, no sólo nos remite a la historia social, política y económica de ambos en nuestro país, sino también a la historia pedagógica. En este sentido, interesan representaciones que tuvieron y tiene los sujetos, en diferentes épocas, cuando determinaban políticas de gobierno, trabajaban en una fábrica o enseñaban en las escuelas.

Un ángulo desde el cual analizar la crisis es comprender cómo se construyen y se sostienen las *representaciones sociales* de los sujetos sobre la relación entre SSP, trabajo y desarrollo y qué es lo que hace que esas *maneras de pensar colectivas* se arraiguen fuertemente en distintos sectores de la sociedad.⁷

De acuerdo a la información que hemos recopilado, es posible sostener que en la institución educativa faltaron los saberes socialmente productivos, pero no sólo en ella. *En la quiebra de numerosas empresas argentinas, según nuestra observación, probablemente a partir de la década de 1950, se encuentran fallas en la transmisión de saberes de una cultura empresarial productiva entre padres e hijos.* Mediaba entre muchos de ellos un pacto por el cual los jóvenes debían adquirir un título universitario y compartían con sus progenitores una valorización de los profesionales

⁶ Sennett, Richard. *La corrosión del carácter*. Anagrama. Barcelona. 2000. Pág. 94-95

⁷ Cfr. Moscovici, Serge. *“Psicología Social II”* Ediciones Paidós, Barcelona, 1ed: 1961, 2da. Edic. 1976.

liberales y los intelectuales por encima de los técnicos y los empresarios. Es una de nuestras hipótesis que en las representaciones argentinas sobre las jerarquías laborales, las profesiones y saberes técnicos y artesanales se ubicaron en una misma serie que el trabajo manual, que remitía a representaciones coloniales de los indios, esclavos, sirvientes y peones y en el caso de los inmigrantes al terruño campesino, que había encallado sus manos. En las entrevistas realizadas en Piñeiro para esta investigación, ex trabajadoras de SIAM en las décadas de 1940 y 1950 no sólo nos contaron que ninguno de sus hijos es obrero ni tiene vinculación alguna con la producción industrial, sino que afirmaron que su mayor aspiración era precisamente evitar que lo fueran. Inquiridas sobre el destino educacional que tuvieron los hijos de otros compañeros de su trabajo, no recordaron ninguno que hubiera seguido la tradición laboral materna o paterna en una fábrica. Debemos observar que, siendo que muchos de los hijos de los obreros industriales de los dos primeros gobiernos peronistas pasaron por la educación media y superior, esta última no se interesó por incorporar los saberes socialmente productivos que esos estudiantes seguramente poseían, adquiridos en las conversaciones familiares, en visitas al lugar de trabajo de los padres y en el clima cultural de su comunidad, cuando no, en tempranas experiencias laborales propias.

Las dificultades para transmitir saberes entre padres e hijos, el grado de prestigio de carreras o los puestos de trabajo, en fin las opiniones, las acciones, las actitudes, son construcciones, que en un proceso interactivo entre individuo y sociedad, se determinan mutuamente ofreciendo y recreando estructuras preexistentes de pensamiento colectivo. Desde las conversaciones cotidianas en la fábrica, en la escuela y en la familia, se van generando conocimientos sociales compartidos, “teorías” del sentido común sobre todos los aspectos de la vida y la sociedad.⁸ También acerca de los saberes técnicos y de procedimientos específicos para la producción laboral.

Una lectura diacrónica de las representaciones sobre la relación entre educación y trabajo en la Argentina, permite presumir en ella dislocamientos que afectan la relación entre producción-transmisión de saberes y desarrollo económico-social⁹. Esa es una de las conclusiones a la cual llegamos en los proyectos realizados por APPEAL, que mencionamos el comienzo de este capítulo. En esas investigaciones, hemos advertido dificultades relevantes para la transmisión de saberes productivos entre generaciones. No nos referimos solamente a clases medias afectadas por la aspiración de tener “hijos doctores”, sino a suposiciones de la sociedad argentina en su conjunto, acerca de la escasa necesidad de transmitir informal y formalmente saberes socialmente productivos. El bajo prestigio de las carreras medias técnicas, frente a los bachilleratos, ubicó en ellas a los alumnos provenientes de los sectores medio bajos y bajos, pero tampoco estos últimos concurrieron masivamente a recibir ese tipo de enseñanza. Era en el momento de conclusión de la escuela primaria, hasta mediados del siglo XX y desde entonces de la enseñanza media aquél en que los padres preguntaban “¿Querés estudiar o trabajar?” y se abrían

⁸ *Ibidem*.

⁹ El tema fue tratado en el libro *"Educación y sociedad en la Argentina"* de Juan Carlos Tedesco. El autor sostuvo que la oligarquía argentina había vinculado la educación con la política y no con la economía. Esa tesis fue avalada por el historiador Gregorio Weinberg en el prólogo de dicho texto y desde la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la UBA⁹. En los tres primeros tomos de la *"Historia de la Educación en la Argentina"* (Buenos Aires, Galerna, 1991-1998) agregamos a dicha hipótesis discusiones sobre contradicciones internas de la propia oligarquía y de los sectores medios, sosteniendo que la relación entre educación y trabajo era una cuestión irresuelta que requería investigarse. Hemos profundizado el análisis de la relación entre educación y trabajo en la Argentina en *"El Lugar del Saber"* (Puiggrós, A., Buenos Aires, Galerna, 2003). Desde otros ángulos, deben citarse las investigaciones del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y el Instituto Gino Germani, de la UBA, de los equipos de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y organismos adheridos al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Entre las publicaciones de CLACSO está el libro *"La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo"*, cuyos compiladores, Pablo Gentili y Gaudencio Frigotto son representativos de la corriente sobre Educación y Trabajo, que tiene su epicentro en la Universidad Federal Fluminense. Se destacan especialmente los trabajos de la Dra. María Aparecida Ciavata Franco, que han tenido influencia en nuestros desarrollos.

dos caminos que para la gran mayoría carecían de puentes o de circuitos de regreso institucionales, quedando sólo la posibilidad del esfuerzo individual¹⁰.

Durante un siglo, en el programa de la educación hegemónica, la educación técnica formal o la educación laboral informal de los jóvenes provenientes de las filas de los trabajadores manuales fueron precedidas por la educación básica universal. No estuvo en discusión si ellos eran sujetos de estas últimas, sino a quien correspondía la responsabilidad de capacitarlos para el trabajo y el carácter terminal o habilitante del ingreso a la educación superior, por parte de la educación técnica. De hecho, el certificado obtenido en una escuela secundaria industrial, comercial o profesional no habilitaba para ingresar a la universidad directamente, sino que era necesario rendir una cantidad de materias que correspondía a una parte sustantiva del bachillerato clásico. La Ley Federal de Educación trató de sustituir la educación técnica tradicional por el nivel polimodal. Como hemos argumentado en varios otros escritos, dicha Ley, sumada a la Ley de Transferencia, provocó graves daños a la integridad nacional y estructural del sistema educativo nacional y de los sistemas provinciales. De tal modo, en el exponencial aumento del analfabetismo y el fracaso escolar (pese al aumento de la matriculación en escuelas con comedores o en escasas zonas rurales donde sumar el tercer ciclo al antiguo nivel primario, ahora primero y segundo ciclos facilitó la continuidad de la concurrencia en la localidad), no es fácil deslindar entre las consecuencias del modelo educativo y las del modelo económico aplicado. Es posible que ambos estén muy vinculados. En este trabajo, nos interesa atender un aspecto específico de aquella reforma, cual es la vinculación del sistema educativo con la producción y el trabajo. Ese es probablemente su aspecto más interesante, quizás el único que vincula la reforma con el ideario tradicional peronista, y que se expresa en destinar los tres últimos años de la enseñanza media a la capacitación laboral, organizados en el nivel denominado “polimodal”. Sin embargo, precisamente fue el que ha tenido más problemas organizativos, el más carente de recursos docentes y de equipamiento y que tuvo relevantes dificultades para diseñar los trayectos técnicos profesionales que los alumnos deben elegir, en relación con las demandas actuales o el futuro próximo local, regional y nacional. Además, en la base de las dificultades del polimodal, está su escisión del tercer ciclo, una medida que dejó a los adolescentes de 12 a 15 años a la deriva, o bien los obligó a convivir con niños pequeños, expropiándoles su espacio propio que, buenos o regulares, les proporcionaban las escuelas secundarias.

En la Argentina ha habido durante cien años escasas reformas estructurales del sistema escolar nacional que llegaron a ejecutarse. Entre otras pueden mencionarse la Ley Saavedra Lamas de 1915, la profunda reforma Arizaga-Gaché Pirán de 1947 y la reforma de Mignone-Onganía de 1969. La política educativa de la Provincia de Buenos Aires ha sido generalmente el antecedente e impulsor de las reformas educativas nacionales, tal como ocurrió con el programa escolar de Sarmiento, la reforma Fresco-Noble y la obra de Domingo Miranda. Pero a lo largo del siglo XX varias provincias implantaron cambios estructurales a sus sistemas educativos. La reforma menemista es la que se traduce en la Ley Federal de Educación, es decir de aplicación nacional, del mismo alcance jurídico que las anteriores que hemos mencionado. La diferencia estriba en que aquella ley fue precedida por la transferencia de todos los establecimientos nacionales a las provincias, lo cual universaliza su aplicación y, lejos de garantizar el federalismo del sistema, acentúa la aplicación de un modelo único a regiones distintas, que

¹⁰Una teoría de escaso nivel científico pero de sospechosa carga política, que forma parte de la caja de herramientas del neoliberalismo, ha difundido la categoría “recilencia”, con la cual pretende construir la figura de aquellos que triunfan por el propio esfuerzo, a pesar de las condiciones sociales desfavorables de las cuales provienen. Esta teoría proporciona justificaciones para instalar en el voluntarismo individual la solución de problemas que afectan a millones de personas, a causa de la injusticia social.

se han visto obligadas a implantarlo en condiciones adversas. Es un modelo unitario a cuya administración ha renunciado el gobierno nacional, antes que un sistema federal que coordina, equilibra y supervisa la Nación.

La Ley Federal de Educación y su aplicación necesitan urgentes modificaciones. Pero no debe intentarse volver la historia para atrás, ni repetir el error de imponer otro modelo, ahora el preferido por un nuevo equipo técnico, o regresar sin más a la escuela tradicional. Cualquiera de esas acciones produciría una nueva hecatombe en la situación de los docentes, los alumnos y las familias y en el funcionamiento institucional. Se trata, entonces, de coser prolijamente los desgarros y proceder con inteligencia y fundamentos a producir los cambios necesarios. En relación al tema que nos ocupa, es de esperarse que se articulen el tercer ciclo con el polimodal, construyendo un espacio que contenga y eduque a los adolescentes y jóvenes, y que el polimodal reciba un fuerte esfuerzo político, financiero, pedagógico y tecnológico.

Desocupación y saberes sociales productivos

El razonamiento que hemos hecho en torno a la vinculación entre educación y trabajo que pretende el nivel polimodal, no incluye el problema de esa vinculación referida a los millones de adolescentes, jóvenes y adultos que han abandonado el sistema educativo y no trabajan ni estudian. Ellos aportan dramáticamente a la cifra de muertes por accidentes, alcoholismo, drogadicción y delincuencia. Su vida está regalada a un capitalismo salvaje que la desprecia y no necesita que adquieran saberes socialmente productivos, excepto referidos a la seguridad de los demás sectores sociales.

En los últimos años de la década de 1990, los propulsores del neoliberalismo introdujeron algunas modificaciones en las ideas originales, destinadas a acciones focalizadas en grupos de mayor riesgo social y de seguridad.¹¹ Esta estrategia no contempla la reinserción del conjunto de los marginados del sector productivo y de los SSP actualizados, sino su dotación parcial, limitada a lo indispensable para evitar la constitución de los grupos más vulnerables en emergentes contra el poder establecido.

Sin embargo, en el campo de los organismos internacionales subsisten, aunque opacadas, posiciones educacionales de corte neokeynesiano y derivaciones democráticas e integradoras del relativismo cultural (que, por otra parte, aporta también a posiciones racistas y legitimadoras de la exclusión). Proponen la innovación de las formas educativas tradicionales y su articulación con nuevos saberes, en contextos nacionales e internacionales, a la luz de los nuevos cambios culturales, sociales y económicos.¹² Plantean la urgencia de la innovación constante en el sistema educativo tradicional para que no quede marginado de la demanda de consumidores que presenta la emergente sociedad del conocimiento.

Para ello las estrategias y estudios comparados que se presentan, apuntan a mejorar los usos del conocimiento, en algunos grupos focalizados, relacionándolo fuertemente con los procesos de producción, identificando las formas que adquieren en los diferentes sectores de la sociedad y clarificando la naturaleza de estos procesos y la manera como el sector educativo se involucra con ellos. Hacen énfasis en las visiones de los micro-procesos al interior de la sociedad, detectando, por ejemplo, los avances tecnológicos en las áreas de

¹¹Entre otros documentos que han sentado las bases de las estrategias educativas para América Latina, deben citarse los trabajos del Banco Mundial Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial, Washington, 1996, Education Sector Strategy, Washington, 1999, Educational change in Latin America and the Caribbean, Washington, 1999; OCDE, Centre for Educational Research and Innovation. "Knowledge management in the learning society"

educación y salud, recuperando el rol central de maestros y médicos o la relación entre las universidades y sus transferencias científico tecnológicas hacia las industrias.

La articulación de los saberes socialmente productivos preindustriales e industriales, que coexisten en los países mercosureños con los saberes propios de la sociedad digitalizada, obliga a tomar en cuenta a los sectores sociales que el neoliberalismo salvaje ha condenado a la exclusión. Esta postura es, sin embargo, ineficaz para humanizar la educación de quienes han quedado en posiciones vulnerables, si no se asegura la alfabetización económico social del conjunto. El viejo Campomanes expresaba con sabiduría:

“Todo artesano, cuyas operaciones no terminen en una tarea simple y única, ejecutada por su propia persona, se ha de valer de oficiales, ha de enseñar aprendices, necesita materiales y herramienta e instrumentos de su oficio, y ha de comprar y vender, para dar salida a los géneros que fabrica. Ha de llevar cuenta y razón de los que pierde y o; del gasto que hace en su casa o de los salarios que paga (...), si se ve en la precisión de seguir algún pleito de oficial o de maestro, necesita hacer sus memoriales (...pues lo contrario) sería abandonar a un extraño los secretos y virtual dirección de su casa y familia (...)”¹³

Si se reducen los programas a la transmisión de saberes especializados, se condena a los alumnos a usar sus saberes en circuitos específicos, a depender de otros para realizar operaciones que son básicamente necesarias en la vida actual y difícilmente se les posibilita la instalación de un aprendizaje sustentado en soportes culturales permanentes. La asimilación de nuevos conocimientos requiere del reconocimiento de algunos de los saberes anteriores, heredados, transmitidos por el grupo de pertenencia o por las instituciones educativas tradicionales. Si echamos una mirada al conurbano bonaerense encontraremos varios síntomas de la persistencia de las “disposiciones constitutivas del habitus”¹⁴: muchos de sus habitantes esconden detrás de un fluido uso del español restos de lenguas indígenas, de la compleja lógica aymara, o de la episteme quechua o guaraní. Los nombres de significativos saberes socialmente productivos están en esos idiomas. Otros, recuerdan borrosamente los oficios de los abuelos, o los relatos sobre la organización de la fábrica en la época de Perón. Otros más, no saben que saben organizar, gestionar, conducir, pero lo hacen en el barrio, armando las bailantas, las ollas populares o los piquetes.

En nuestra investigación hemos observado que entre los conocimientos heredados o adquiridos informalmente y los saberes de la sociedad digitalizada existe un abismo que no es exclusivamente tecnológico en el sentido de la helada definición economicista de este término. Para que una actividad llegue a ser “fecunda en significado”, los procedimientos y recursos que el trabajador pone en juego deben hacer carne en su cultura. Por ejemplo, tienen que continuar, modificar, superar, o incluso conscientemente desechar, sus habilidades que ha sufrido un “envejecimiento social”¹⁵, pero evitar el esfuerzo intelectual que representa ocultarlas o negarlas. La dificultad para reconocer como tales a saberes que se adquieren informalmente o bien que se han conseguido combinando tramos de la educación formal con experiencias, es una característica presente en los grupos sociales y etarios que quedaron fuera o en las fronteras de la cultura digitalizada. Complementariamente, si la escuela tradicional tiene serios inconvenientes para reconocer los saberes que ella no proporciona, el discurso pedagógico de la sociedad digitalizada excluye decididamente los restos de la cultura de la comunidad de origen. Ante ese hecho, es necesario deslindar entre los enunciados que pertenecen al nuevo discurso tecnológico y los

¹³Campomanes, Conde de, (1723-1803). “Discurso sobre la educación popular de los artesanos (1775-1777)”,pág. 117-118

¹⁴Bourdieu, Op. Cit. pág. 108

¹⁵ Ibídem

que son remanentes de anteriores, así como descubrir el orden político del nuevo discurso educativo-tecnológico.

Nos hemos deslizado hacia la consideración de la cuestión de los saberes socialmente productivos, y en particular de los saberes técnicos, en términos de discurso. Desde esa perspectiva estamos poniendo en cuestión -aunque sólo como una pregunta que no desarrollaremos en este trabajo- la oposición entre el aprendizaje y uso de la tecnología digital y series tecnológicas anteriores u otras. La tecnología digitalizada resulta ser producto de un proceso de sobredeterminación que contiene epistemes anteriores, deshebradas y redistribuidas en el texto. Las identidades preindustriales e industriales no se han desvanecido sino transformado; dentro -y no debajo- de los saberes digitalizados persisten unos cuantos de aquellos que aprendíamos en la escuela tradicional, los que los inmigrantes trajeron de la Europa campesina, artesana o industrializada o los que se aprendían en los frigoríficos, las empresas textiles, metalmecánicas, químicas, etcétera, o en las Escuelas Fábricas en la época de Perón. En términos más generales, para aprender computación es necesario dominar la lectura y la escritura. Para adquirir estas últimas se requiere que los saberes adquiridos en los grupos primarios sean productivamente activados¹⁶. Lo mismo ocurre con la adquisición de saberes técnicos.

Paulo Freire decía que la autodesvalorización es una de las características de los oprimidos, que ésta resulta de la introyección que hacen de la visión que, de ellos, poseen los opresores. “De tanto oír de sí mismos que son incapaces (...) terminan por convencerse de su *incapacidad*”¹⁷. Freire decía que hablaban de sí mismos como los que no saben y del profesional como quien sabe y a quien se debe escuchar. Es recurrente en el discurso de los obreros entrevistados en la investigación que contiene este libro que tengan pensadas posibles soluciones a la crisis con la que se enfrentan, el “lo que habría que hacer es...” pero también es recurrente la representación de su función laboral como ajena al pensar, y consistente en hacer lo que los que piensan (profesionales, gerentes, etc.) les indican hacer.

Concluiremos esta primer aproximación al tema, sosteniendo la historicidad y relatividad socio cultural del carácter socialmente productivo de los saberes, y la presencia necesaria de los saberes técnicos en los procesos de cambio cultural, político y social.

¹⁶ Bourdieu, Pierre Op. Cit. pág. 99-100

¹⁷ Freire, Paulo(1998) 48ª ed., (1970) 1ª ed., *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI Editores, México, pág. 59.