





Psico Pedagógica

Psicología y Pedagogía de la persona



CENTRO DE INVESTIGACIONES CUYO

Publicación periódica del Centro de Investigaciones Cuyo
Primitivo de la Reta 522 - Dpto K - (5500) - Mendoza
Tel/fax: (0261) 4292563
centroinvestigacionescuyo@speedy.com.ar
www.cic-mendoza.blogspot.com



ÍNDICE

Comités Editoriales	6
Prólogo	11
Iconos Latinoamericanos de Inger Enkvist	
Abelardo Pithod	17
Dos maneras de ser universitaria: Pauline Gibbons y Hannah Arendt ante la Filosofía de la educación	
Inger Enkvist	25
¿Qué presupuestos ideológicos animan la actual Universidad argentina? Análisis crítico y líneas de reconfiguración	
Carlos Daniel Lasa	36
Los estudios liberales y la Universidad en la tradición educativa anglosajona	
Rodolfo Mauricio Bicocca	49
La lectura de los clásicos y la Universidad	
Elbia Haydée Difabio	60
Escribir en el Posgrado. Sus dificultades y alternativas de solución	
Hilda Difabio de Anglat	69
Normas para colaboradores	89
Indices acumulados	93

COMITÉS EDITORIALES EDITORIALS BOARDS

Editorial Staff

Dirección
Abelardo Pithod

Sub-Dirección
Hilda E. Difabio de Anglat

Secretaría
María Mónica Cardozo

Comité Editor Nacional Local Editorial Board

Lila Archideo
+Roberto Brie
Alberto Caturelli
Nuria Cortada de Kohan
Alfredo López Alonso
Perla Puricelli de Carassale
+Horacio Rimoldi
Nélida Rodríguez Feijóo
Dorina Stefani
Stella Maris Vázquez
Carlos Alberto Velazo Suárez

Comité Editor Internacional International Editorial Board

Raymond Boudon (París)
Jutta Burggraf (Munich)
Jacinto Choza (Sevilla)
Reuven Feuerstein (Israel)
Diego Ibáñez Langlois (Santiago de Chile)
David Isaacs (Navarra)
Alex Kozulin (Israel)

Alexander Lyford-Pike (Montevideo)
Bernardo Malvar Villegas (Harvard y Filipinas)
Jorge Peña Vial (Santiago de Chile)
Aquilino Polaino Lorente (Madrid)
Enrique Rojas (Madrid)
Carlos Sánchez Ilundain (México)
Carmen Vidal Montecino (Concepción)

Servicios de Indización y Bases de Datos que incluyen la revista:

CIAFIC, Buenos Aires, Rca. Argentina. ISSN 0328-0705. Tesauro en Filosofía de la educación: <http://www.ciafic.edu.ar> – Postmast@ciafic.edu.ar – Tel: (011)4776-0913.

InfoPsico (Centro de Documentación Científica), La Plata, Rca. Argentina. ISSN 1514-898X. E.mail: cdc@net-alliance.net.ar – Tel: (0221)424-3514.



Este número de nuestra Revista recoge las exposiciones del II Simposio de Educación, "Crisis y perspectivas de la educación universitaria del siglo XXI", realizado en la Universidad de Mendoza, el 13 y 14 de agosto de 2009.

El primer día el Dr. Abelardo Pithod presentó el libro *Iconos Latinoamericanos. Nueve mitos del populismo del siglo XX* de Inger Enkvist. El segundo se expusieron las conferencias en torno al tema del Simposio.



PRÓLOGO

LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN LOS INICIOS DEL SIGLO XXI

Es bien sabido por todos los universitarios que la institución que les da su nombre surgió en un contexto cultural y social muy diverso del presente. En efecto, a comienzos del siglo XII Europa era una unidad profundamente cristiana, mayormente rural, que estaba saliendo del feudalismo y donde las humanidades eran el tipo de conocimiento fuertemente preponderante. Es por ello que las universidades, surgidas en el contexto de una Iglesia dominante de la cultura, se centraban en los estudios de Teología, Filosofía y Derecho -en unos pocos casos de Medicina- y donde las profesiones no humanísticas, desde la Ingeniería a la Economía, pasando por la Arquitectura, estaban ausentes en absoluto. Se trataba, en estos últimos casos, de técnicas o artes, que se aprendían en la práctica y no eran objeto de un estudio académico.

También es conocido que esta estructura de los estudios permaneció casi inalterada hasta el siglo XIX, en que la perspectiva moderna de pensamiento, orientada a, o profundamente influida por, la tecnociencia, comenzó a penetrar en las universidades, que pasaron también a depender -directa o indirectamente- del Estado, surgido como tal en la misma modernidad. La universidad fue puesta entonces al servicio del Gobierno estatal y de las profesiones, entre las que comenzaron a predominar las vinculadas más fuertemente a la tecnociencia y la economía.

Por supuesto que este proceso de deshumanización y profesionalización de la universidad tuvo sus críticos y detractores, además de contextos culturales donde fue rechazado o bien avanzó de modo lento y trabajoso. Entre los críticos merece recordarse especialmente a John Henry Newman, quien, en su relevante libro *The Idea of a University*, defendió el concepto de una universidad destinada especialmente a formar hombres sabios y cabales, capaces de gobernarse a sí mismos hacia la excelencia de una vida lograda y de gobernar a su patria hacia el bien común¹.

Y entre los contextos culturales reacios a la adopción del modelo moderno de universidad, el más importante ha sido, indudablemente, el anglosajón, que conservó la disciplina universitaria originaria, al menos hasta la década de los '70. De ese modo, la currícula de estudios universitarios se estructuraba -y en algunas instituciones aún se estructura- sobre la base del estudio de los grandes textos, aquellos capaces de formar la personalidad y la intelectualidad, ordenándola eficazmente hacia la excelencia humana. Sólo después de haber completado esta currícula humanística, los universitarios se introducían en los estudios profesionales, muchas veces en instituciones educativas

¹ Vide: Ker, I. (1990). *John Henry Newman. A Biography*. Oxford: Oxford University Press, pp. 376-396.

no universitarias, como la École Polytechnique de París, para los ingenieros, o el Lincon's Inn de Londres, para los abogados. El elogio de este modelo educativo basado en la frecuentación de los grandes textos de la humanidad, ha sido realizado inteligentemente en nuestro tiempo por mentes especialmente esclarecidas, como las de Michael Oakeshott, Alan Bloom y Alasdair MacIntyre².

Pero sucede que, desde fines de la década de los '60, más puntualmente desde 1868, este modelo de universidad, que produjo las personalidades creadoras y conservadoras, primero del imperio británico y luego del imperio americano, ha sufrido el embate tenaz y persistente tanto del relativismo en el campo de las humanidades, como del economicismo en el ámbito de las profesiones. De este modo, debilitadas hasta la muerte las humanidades por el relativismo e invadidas las profesiones por la intención excluyente del éxito económico, los estudios superiores se han transformado en una suma indigesta de antropología cultural y tecnociencia, esta última desligada por completo de las humanidades, degradadas previamente por el relativismo³.

En definitiva, queda muy poco de esa institución universitaria ordenada a la formación de mentes y voluntades excelentes, a la creación de cultura en el sentido originario de la palabra, es decir, a la preparación de las mentes y los corazones para que sean capaces de comprender los frutos de la sabiduría y amar las concreciones más elevadas del bien humano. En este sentido, escribió T.S. Eliot: «Las universidades (...) deberían ser independientes de los gobiernos de los países en los que están situadas. No deberían ser instituciones para formar una burocracia eficiente, ni para equipar a los hombres de ciencia de modo que sobrepasen a sus colegas extranjeros; deberían simbolizar la conservación de los conocimientos, la investigación de la verdad y, en la medida de la capacidad humana, la consecución de la sabiduría»⁴.

Como se dijo más arriba, poco queda de esta concepción clásica de la empresa universitaria; pero tampoco queda mucho del metodologismo y cientificismo modernos. El ideal de la ciencia libre de valoraciones, que desvelaba a Max Weber, ha sido sustituido hoy por un escepticismo generalizado, destinado a desembocar en un nihilismo sin sentido. Se trata, en la mentalidad de los «universitarios» posmodernos, de destruir - «deconstruir»- lo que queda de la tradición clásica, pero también del cientificismo y del subjetivismo modernos. Y el resultado es una combinación corrosiva de nihilismo acerca del hombre y su sentido y de economicismo y pragmatismo acerca de la vida social, combinación que conduce a un hombre vacío de significados y destinado a la producción cada vez más tecnificada de bienes materiales para un consumo hedonista.

Ha escrito en un sentido similar el newmaniano José Morales que «(...) asistimos actualmente a una crisis generalizada y relativamente profunda de la educación humanística. Esta crisis obedece a un doble proceso ideológico y social que ha actuado, sin embargo, como una sola fuerza corrosiva del ideal educativo liberal. Se trata por un

² Vide, inter alia: Oakeshott, M. (2009). *La voz del aprendizaje liberal*. Buenos Aires: Katz.

³ Vide: Bloom, A. (1987). *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Shuster.

⁴ Eliot, T.S. (1982). *Notas para la definición de la cultura*. Buenos Aires: EMECÉ, pp. 198-199.

lado del proceso secularizador moderno (...). Y, por otro lado, de la hegemonía de la especialización y del entrenamiento profesional, ordenados a la consecución de un empleo. El pragmatismo de una sociedad tecnificada (...) se ha visto reforzado en las últimas décadas por la invasión de los valores del mercado, que han invadido de hecho, y a veces de modo estructural, el currículum y los horizontes educativos»⁵.

Esta degradación estructural del ideal educativo universitario debe ser denunciada y confrontada por todos aquellos que conserven aún el sentido de lo humano y de su posibilidades de realización eminente; que crean en la viabilidad del conocimiento -nunca total, pero verdadero- de las realidades del universo, en especial del universo humano; que estén convencidos de que el hombre es más que una ameba y de que vale la pena intentar la empresa de su perfección, limitada pero posible; que las humanidades, es decir, los saberes acerca del hombre y de las vías de su realización más eminente, deben ser el núcleo de la vida y la educación universitaria, especialmente en los tiempos posmodernos en los que es necesario vivir y convivir.

Una concreción de esa empresa, ardua pero imprescindible, de recuperación del sentido humano de los estudios universitarios, fue un breve simposio que, sobre el tema de la «Crisis y perspectivas de la educación universitaria del Siglo XXI» se llevó a cabo los días 13 y 14 de agosto de 2009 en la Universidad de Mendoza. El segundo de esos días soplaba un fuerte viento Zonda en la ciudad, que alcanzó una violencia que hizo necesario suspender las clases en todos los niveles. Esto conspiró para reducir considerablemente la cantidad de los concurrentes, pero la calidad de las exposiciones compensó notablemente la exigüidad de la audiencia.

La primera de las presentaciones estuvo a cargo del Dr. Abelardo Pithod, quien realizó un breve reseña crítica del sugerente libro de la pedagoga y ensayista sueca Inger Enkvist, *Iconos Latinoamericanos*, donde la autora realiza una descripción y valoración aguda y descarnada de los principales arquetipos ensalzados por la izquierda en Latinoamérica. En ese libro, el Che Guevara, Fidel Castro, Eva Perón, Frida Kahlo, Rigoberta Menchú, Gabriel García Márquez, Maradona y varios más, son diseccionados en sus carencias e incompetencias, a la vez que en su injustificada elevación a los altares del «progresismo» de baja calidad. Pithod sostiene en su comentario que la importancia del estudio de estos «iconos» radica en que para conocernos y saber qué somos es preciso saber qué cosas y a quiénes admiramos. En el caso de los personajes estudiados la conclusión no resulta muy alentadora, pero no por ello deja de ser especialmente realista.

En la segunda de las exposiciones, la ya citada pedagoga sueca efectúa una interesante y aguda comparación entre el pensamiento educativo universitario de la pedagoga australiana Pauline Gibbons y el de la filósofa germano-norteamericana Hannah Arendt. La primera de ellas representa claramente la corriente central de la actual

⁵ Morales, J. (2006). «La educación necesaria», en: Alvira, R. y Spang, K. (Eds.). *Humanidades para el siglo XXI*. Pamplona: EUNSA, pp. 70-71.

pedagogía constructivista y «discursiva», que pretende partir desde cero y cortar con toda la riqueza de una tradición educativa. Por su parte, Arendt destaca la necesidad de pensar en el marco de una tradición de investigación, recalcando la imposibilidad de comenzar a pensar desde cero, oponiéndose frontalmente a cualquier relativización de la verdad. Enkvist pone en evidencia la superioridad del enfoque de Arendt sobre el de Gibbons, en especial por su crítica al pedagogismo y su propuesta de un pensar basado en la reflexión y la tradición.

En su capítulo, el destacado intelectual cordobés Daniel Lasa emprende una aguda crítica de los presupuestos ideológicos que presiden el núcleo duro de la educación universitaria argentina. Según Lasa, estos presupuestos ideológicos tienen su base en el pensamiento de la modernidad, en especial en su radical deriva inmanentista, su racionalismo sin presupuestos, su historicismo materialista, el sociologismo que conduce al nihilismo y a una revolución en las ideas, que ha demolido la tradición occidental de pensamiento. Para Lasa, la solución a este callejón sin salida no es -al menos en el contexto del cristianismo- ni el progresismo católico, que intenta inmanentizar el catolicismo, ni el tradicionalismo reaccionario, que aísla al cristianismo y lo pone fuera de la historia, imposibilitándole ser «sal de la tierra», sino mediante un esfuerzo de discernimiento acerca de la verdad y del bien, que no es ni nueva ni vieja. Sobre la base de este discernimiento objetivo y realista será posible reconstruir un pensamiento universitario basado en la metafísica del ser y que sea un reaseguro tanto de la libertad como del sentido de la existencia.

En el ensayo a su cargo, Mauricio Bicocca detalla el derrotero de los saberes liberales en la tradición universitaria anglosajona, intentado una defensa de ese modelo frente al profesionalismo y nihilismo de la mayoría de las universidades contemporáneas. Por su parte, Elbia Difabio destaca la presencia de los textos clásicos en cuanto ejes centrales de la educación occidental, argumentando a favor de su permanencia como «mediadores paradigmáticos» de la civilización occidental y de la educación universitaria que le es propia. Finalmente, Gilda Difabio aborda el difícil problema de la escritura en el posgrado, donde la mayoría de las evaluaciones se realizan a través de trabajos monográficos o textos paralelos, en los cuales una gran parte de los estudiantes fracasa y frustra así la obtención de su título de posgrado. Difabio señala las principales áreas de dificultad en la escritura de posgrado y ensaya algunas alternativas de solución a esas dificultades.

En definitiva, estamos en presencia de una valiosa colección de trabajos, que nos proporcionan un acertado diagnóstico de los principales puntos de crisis de la educación universitaria actual y proponen vías alternativas de resolución y superación. Y pareciera que el núcleo de la recuperación de la universidad actual y de la rehabilitación de su sentido radica en la vuelta a las humanidades de la Tradición central de occidente, en la puesta de la institución universitaria al servicio de la humanización del hombre y de sus obras, en el rescate del conocimiento clásico acerca del modo de ser del hombre y de las vías -probadas por milenios- de su perfección propia. Todo lo demás: instituciones de acreditación y evaluación, cursos obsesivamente reiterados de metodología, *rankings*

de universidades sobre la base de criterios más que cuestionables, modificaciones permanentes de los planes de estudio, no son sino paliativos a una situación crítica que no se ataca en sus raíces y en sus puntos centrales. Si se sabe entonces cuál es la solución, no se trata sino de ponerla en práctica, por más que vaya contra la tiranía ominosa de lo «políticamente correcto».

Carlos I. Massini Correas



Agradezco mucho a la Universidad de Mendoza el honor que me hace al confiarme la presentación del libro:

ICONOS LATINOAMERICANOS. Nueve mitos del populismo del siglo XX.

de Inger Enkvist

Abelardo Pithod
CONICET

Esta obra de la Dra. Inger Enkvist que paso a comentar es de lo mejor que he leído en mucho tiempo. Se dirá que la comparación sería verdaderamente laudatoria si yo hubiera leído mucho y de calidad. He leído bastante y algunas cosas muy buenas, pero este libro es un fuera de serie. Original, inteligente, curioso y gentil con el lector, pues resulta verdaderamente atrapante.

Se trata, si queremos, de una obra de psicología social, pero no sólo. Es también una antropología cultural. Mediante la presentación de figuras emblemáticas agudamente radiografiadas, la autora nos permite entrever sus respectivas colectividades, culturas y mentalidades. Desfilan ídolos latinoamericanos con proyección internacional: Gardel, Eva Perón, Frida Kahlo, Fidel Castro, el Che Guevara, Gabriel García Márquez, Diego Armando Maradona, Roberta Menchú y el narco colombiano Pablo Escobar. «El propósito general de este libro es profundizar en el conocimiento de lo que se admira y de cómo se piensa en América Latina», señala la Dra. Enkvist y agrega: «Estos personajes icónicos han sido creados y lanzados al mundo por América Latina».

Los extranjeros inteligentes que hablan de gente de otro país ven cosas que los

vernáculos podemos no haber visto, o ya no verlas por costumbramiento. La autora, en sus estudios sobre Evita (colateralmente sobre Perón), sobre Gardel, Maradona y el Che dice mucho, quizá sin habérselo propuesto, de los argentinos en general, particularmente de los rioplatenses.

La óptica y el método utilizados recogen una tradición ilustre en psicología. Como si continuaran la línea de la clásica psicología de las mentalidades, yo no pude menos que asociarlos con los trabajos de Carlota Bühler, durante el primer tercio del Siglo XX. Este amplio ángulo de visión ha permitido a Enkvist parangonar personajes tan alejados en el tiempo y en el contexto socio-histórico como Gardel y Maradona. Ambos son íconos argentinos, ambos alcanzaron el culmen de la gloria. El primero fue un narcisista y el otro probablemente lo siga siendo. Maradona se cree Dios. Gardel fue endiosado en vida y alcanzó la gloria con una muerte trágica y oportuna, pues su voz se debilitaba. Ambos son hijos de nadie. La autora señala que ni siquiera se sabe bien por qué Maradona se llama así. Algo parecido pasa con Gardel. Por lo demás también Evita y Perón, los dos hijos naturales, fueron, en distintos sentidos, hijos de nadie. Lo

sugestivo es que estas circunstancias similares parecen haber producido similares efectos en la psicología de todos ellos y como consecuencia en sus vidas. Y hay otra característica común: exceptuando a Perón, todos son de un bajo nivel cultural unido a un enorme talento natural. Esta dialéctica fue decisiva en sus vidas.

De los 9 Iconos que presenta el libro, 4 son argentinos. Esta abundancia de connacionales, ¿significa algo respecto de nuestra idiosincracia? Es más que probable. Pero esta pregunta solo la puede responder la Dra. Enkvist.

En esta presentación voy a ocuparme solo de los íconos argentinos en los que se detiene la autora. Antes de hacerlo permítanme una digresión que, aunque no lo parezca, viene a cuento.

Recientemente han aparecido dos estudios del mendocino Enrique Díaz Araujo. La Dra. Enkvist se ocupa de Fidel Castro y del Che Guevara; Díaz Araujo de la guerrilla latinoamericana, y, por lo tanto, de ambos personajes. Las obras de Díaz Araujo se titulan: *La guerrilla en sus libros* y *Ernesto Guevara de la Serna, aristócrata, aventurero y comunista*. El primero prueba el origen cubano de todos los movimientos guerrilleros en América Latina, lo que eleva la figura de Fidel a un primerísimo plano y prueba por qué es una estrella mayor en la constelación de íconos de la izquierda universal. Y ahora se verá por qué mi interés de traerlos a colación aquí: Díaz Araujo, en la primera obra, transcribe (p. 62) el *mea culpa* de un guerrillero arrepentido, el filósofo Oscar del Barco, *mea culpa* único y solitario, pues ningún otro guerrillero se ha expresado en ese sentido. Del Barco insta a gente como Juan Gelman y Beatriz Sarlo

a reconocer su culpabilidad en los años de plomo, y hacer un acto de contrición. Este acto no se ha producido ni parece que se vaya a producir, y a pesar de eso Sarlo seguirá siendo colaboradora del diario liberal La Nación, de Buenos Aires. Me permito mencionar esto para resaltar un hecho lamentable, de diversas maneras señalado por la Dra. Enkvist en su trabajo, y es la ceguera de los bienpensantes que no quieren ver enemigos a la izquierda. El periódico francés de extraordinaria penetración en Latinoamérica, *Le Monde Diplomatique*, es un ejemplo flagrante y escandaloso de la penetración de la izquierda proveniente de Europa y sus simpatías por los movimientos revolucionarios de nuestro continente. Recordemos que la social-democracia española reverenció a la mismísima Hebe de Bonafini, personaje más que sospechoso, por cierto, hasta que la dama se pronunció a favor de la guerrilla independentista vasca Eta. Esto en Europa. Entre nosotros la rehabilitación de la guerrilla ha sido posible gracias al poder kichnerista y a su ideología setentista. Se han resucitado y han sido honrados con cargos y prebendas varios guerrilleros, tales Horacio Verbisky, Patricia Vaca Narvaja, Carlos Kunkel, Nidia Garré, Jorge Taiana, Eduardo Luis Duhalde y otros ex miembros de aquella «juventud maravillosa» de la que hablaba Perón en los 70, por cierto mientras le convino. Esta juventud ya madura, al menos en edad, campea a sus anchas, y ha alcanzado el ansiado poder. Ninguno de estos personajes con antecedentes sangrientos ha dado signos de arrepentimiento, y mucho menos de reparación, por el enorme daño que hicieron al país y los dolores que le

causaron. Cierro la digresión, que no pude resistirme a hacer, y sigo con la obra de nuestra distinguida visitante.

Psicología, ideología y vida en los iconos

La obra de Enkvist analiza lúcidamente el entramado entre psicología (o mentalidad), ideología y vida en los íconos del populismo latinoamericano. «Todos los iconos -dice Enkvist- construyen conscientemente un ‘personaje’, una imagen pública, y se establece una distancia entre esa imagen pública y la vida real de la persona en cuestión, brecha que en algunos casos es llamativa». Los iconos de origen humilde que se han elevado a posiciones expectantes aluden siempre a sus comienzos en la pobreza, pero viven en el lujo. La «abanderada de los descamisados», Evita, fue un buen ejemplo de esta dualidad.

También señala la autora la precocidad de los iconos, de modo que todavía jóvenes ya han construido su pedestal. Evita, después de una carrera meteórica, muere a los 33 años. Recuerdo vivamente que siendo las 20.25 del 26 de junio de 1952, siendo yo estudiante en la vieja Córdoba, debí interrumpir mis preparativos de salida nocturna de sábado, porque la radio anunciaba al país que, a esa hora, Eva Perón «había pasado a la inmortalidad». Un poeta mendocino al que yo apreciaba mucho, peronista por entonces, escribió unos versos ante el acontecimiento, que comenzaban «Eva Perón ha muerto. Preguntádselo a los niños». En un verso concentrado el mito. La «jefa espiritual de la Nación» había muerto, según lo declaraba el locutor de la cadena oficial de radio, sin saber él ni nosotros que su anuncio sería verdadero. Eva había pasado

a una cierta inmortalidad que, de alguna manera, perdura.

El pequeño dios Diego Armando Maradona

El caso Maradona es también emblemático y la Dra. Enkvist se ocupa detenidamente de él. Dice que el gran enigma de este icono está en su propia mente. No terminó la escuela primaria y a esa edad era ya un niño prodigio del fútbol. A los 16 años jugaba en primera división y a los 17 se discutía si se lo incorporaba o no a la selección nacional. Fue un éxito prematuro que afianzó sus defectos, a lo que contribuyó la prensa, con títulos como: «Maradona es Gardel». Los dos mitos icónicos juntos.

Maradona fue siempre un impulsivo, anota nuestra autora: «siempre ha sido absolutamente impredecible, tanto en su vida personal como en la profesional». Impulsividad y megalomanía lo llevan a cometer graves errores. En plena guerra de Malvinas no encontró nada mejor que aceptar su pase al Barcelona, mediante un fabuloso contrato que dio origen a una nueva divisa, el «maradólar», sin preocuparse de la suerte de su país en esa contienda. Otros ídolos como Fangio, Favalaro o Landriscina se comprometieron a fondo en la emergencia a pesar de los puntos oscuros de esa acción militar.

El pase de Maradona al Barça marca el punto de inflexión de un ídolo de 20 años, y el comienzo de una vida desordenada de juergas y droga. Estaba rodeado de gente mediocre que lo parasitaba y adulaba. Pero en Barcelona encontró también el primer gran fracaso. De ser el «pibe de oro» pasa a ser, para el público, un «sudaca». Pero Maradona jamás aprendió de sus fracasos

y por eso jamás maduró. Siguió siendo el chico caprichoso, que no se sometía a ninguna disciplina y que iba perdiendo prestigio a pesar de su habilidad futbolística. Maradona no rinde lo que se esperaba de él. Cuando no está sin entrenar (habitual en él), está lesionado, o enfermo. Un jugador vasco le rompió un tobillo, probablemente a propósito. Así las cosas, no jugó la mitad de los partidos durante su estancia en el Barça. Era una inmensa inversión no redituable para el Club.

La pintura que hace la Dra. Enkvist es estupenda. No solo retrata a Maradona sino al fútbol de hoy, al fútbol-espectáculo, que Umberto Eco llamó el deporte cháchara, el deporte hablado no practicado, la cháchara de la cháchara.

Su pase al Nápoles le brindó otro período de gloria. Volvieron a idolatrarlo, particularmente cuando su aporte permitió al club ganar el campeonato de la liga. Pero pronto dilapidó todo esto y empezó a agredir a todo el que no hiciera lo que él quería y sobre todo al que lo criticara. Cuando el *Observatore Romano* lo criticó, él no encontró nada mejor que criticar al Papa. Después de contribuir a que Italia fuera eliminada del Mundial de Fútbol que se realizó en 1990 en Italia (Maradona jugó para la Argentina), en una visita que hice por entonces a ese país, constaté el enojo italiano contra el astro argentino. Pude ver en negocios de la Plaza de San Pedro carteles que decían: «Diego è morto».

Cuando es suspendido y multado por consumo de drogas, el ex presidente Menem envía una carta de cinco páginas intercediendo por él, cosa nunca vista en la FIFA, que presidía el brasileño Havelange. Y hablando de brasileños, si

se compara la estatura moral de otro ícono del fútbol, Pelé, y nuestro Maradona, la diferencia a favor del primero es impresionante. Ambos hijos de la calle, Pelé aparece como un ejemplo de humildad y sensatez. El argentino, al contrario, es un concentrado de soberbia, indisciplina e infantilismo. Pese a todo, los dirigentes del fútbol argentino insisten en depositarle confianza y lo convierten ahora en director del equipo nacional de fútbol. Esos mismos directivos, Grondona al frente, ahora quieren endosarnos a los contribuyentes -vía Kirchner- 500 ó 600 millones para seguir con su circo cuando a millones de argentinos les falta pan.

Como se ve, el problema no es solo Maradona. Es el contexto social que engendra maradonas. Uno no puede dejar de comparar la seriedad que en todo va demostrando Brasil últimamente, Pelé como ícono, con la pertinaz fatuidad y fracaso argentino.

«El psicoanalista argentino Bernstein estudia al futbolista, comentando que 'Maradona es nuestro referente... Argentina es Maradona, Maradona es Argentina». Recordando el gol con la mano que le hizo a los ingleses («la mano de Dios», según el astro), Bernstein subraya que se cometió una infracción y que ésta fue canonizada y que toda protesta fue considerada (por los argentinos) como una conspiración antiargentina. El segundo gol de aquel memorable encuentro con los ingleses fue el mejor de la historia del fútbol, dice Bernstein, y el primero venció en la categoría de la mejor trampa.

En la comparación que hace la Dra. Enkvist entre Pelé y Maradona, se señala: «La cordura y la generosidad de Pelé

contrastan con la actuación de Maradona. En 1990 se organizó en Milán un agasajo a Pelé por sus cincuenta años. Maradona, que había comprometido su presencia, no apareció ni se disculpó. Pelé, a diferencia del argentino, que proclamó que él no quería ser ejemplo para nadie, tuvo una clara conciencia de su responsabilidad ejemplar. Como solo tenía la escuela primaria se empeñó en estudiar y no solo hizo el secundario sino que obtuvo un título terciario, el de profesor de educación física. «La autobiografía de Pelé -concluye la Dra. Enkvist- da la impresión de que el autor no lo dice todo y que da una versión benévola de todo y de todos. Y apenas menciona a Maradona».

Evita

Pasemos a la visión que tiene la autora de un icono arquetípicamente argentino, Eva Perón. Esta mujer, que vivió tan pocos años, ocupó y ocupa en el imaginario nacional y después en el universal un lugar de privilegio. Hasta tuvo la suerte de que un artista de talento, Alfred Lloyd Weber, la popularizara aún más, si cabe, con la canción *Don't cry for me, Argentina*, cantada por artistas exitosos. Evita fue odiada por la burguesía e idolatrada por sus «descamisados» o «cabecitas negras». Sea cual sea la opinión que Evita nos merezca, Perón, al que ella adoraba, no la merecía. Pocos años después de su dramática muerte, él mostró lo peor de su calaña, entre otras cosas su afición por chicas púberes de 12 ó 13 años. A una de ellas se la llevó a vivir al palacio Unzué, mansión donde residía como Presidente y que la furia antiperonista de los «gorilas» hizo, después de la Revolución Libertadora, que fuera estúpidamente

destruida. La furia autodestructiva que también nos caracteriza.

A quienes vivimos aquellos años no se nos escapa que Eva fue una mujer tremenda, una fanática temible, de una ambición y una voluntad superior incluso a sus fuerzas físicas. No obstante, hasta los más recalcitrantes antiperonistas debemos reconocer que su vida y su talento la convirtieron merecidamente en un icono, sin que esto valga convalidarla ni política ni moralmente.

Enkvist analiza las causas de su extraordinario éxito y su conversión en un icono que ha adquirido universalidad. Siguiendo un estudio de la argentina Susana Rosano, señala como primer factor *la sentimentalidad*. El sentimentalismo es algo muy argentino, particularmente porteño (el tango es llorón); no es de extrañar que la sentimentalidad haya sido la *via regia* por la que el icono Evita penetró hondamente. Además, había un ámbito de la vida nacional, la política, que no había sido penetrado aún por él, y esta tarea la cumplió Eva. «Con Evita entra un nuevo factor a la política y es la importancia del impulso, el tono, el afecto y la relación. No se distingue entre sentimiento y pensamiento», dice Enkvist.

Me voy a permitir dos observaciones, una puramente formal. La edición española de la obra que presentamos habla de la Fundación de Beneficencia. El nombre real fue Sociedad de Beneficencia. El peronismo la denominó después Fundación Eva Perón. Más allá de esta observación haría otra: cuando en el texto se dice que Eva «no habla más que del pueblo, pero su marido fue un militar golpista», me atrevería a hacer una precisión. Perón fue golpista en 1943 y se convirtió luego en el cerebro y hombre

fuerte de la Revolución que había quebrado el proceso institucional. Pero más tarde alcanzó el poder por sufragio universal y sin que los testigos pudieran señalar formalmente fraude. Sugerimos también otra precisión referente a un juicio del socialista Ghioldi, citado por nuestra autora, referente al entierro de Eva, el «más costoso de la mujer más cara de la historia y del mundo». «¿Esto en un régimen que se desvive por los humildes?», se pregunta la Dra. Enkvist. Me quedé pensando que ambas cosas no son tan contradictorias como aparecen. Evita se desvivió por sus humildes y el certero instinto de estos fue absolutamente mayoritario en reconocerlo, y por eso la veneraron y hasta la santificaron, sentimientos que aún no han muerto del todo. Aunque suene extraño a los europeos, son los «descamisados», los obreros y el lumpen, los que la querían y veneraban así, cubierta de lujo, luciendo costosísimas joyas, como una reina. Era su reina, su icono, ellos la querían así engalanada. Para satisfacción de Eva coincidían el pueblo peronista y sus personales fantasías megalómanas. Y ya que hablo para intelectuales tengo la tentación de preguntarme, ¿es este culto irracional? Sí y no. Vistas las cosas desde hoy, ya no estoy tan seguro. Confieso que he tenido un cambio de perspectiva respecto de lo racional y lo irracional, o no-racional. Me han empujado a este cambio los análisis del sociólogo francés y querido amigo que alguna vez tuvimos por Mendoza, Raymond Boudon. Éste es un racionalista, como que su método sociológico es un racionalismo metodológico o individualismo metodológico. Toda acción social, hasta la más absurda en apariencia, tienen una racionalidad. Las

explicaciones irracionales no la explican convenientemente. Boudon se pregunta si los ritos del brujo de la tribu para hacer llover son irracionales y se responde, que, en realidad, no, que su conducta tiene su racionalidad, su lógica. ¿Qué otra cosa puede hacer el pobre hombre más que danzar y gritar hasta caer exhausto, imprecando al cielo que llueva? Seguramente si muchas veces no logró hacer llover, podemos estar seguros de que otras sí habrá llovido, no por los conjuros del brujo sino por el ciclo meteorológico. El brujo razonablemente no cejó hasta que finalmente llovió. Apuremos el análisis y veremos que no es tan fácil descalificar una conducta por irracional.

Que los franceses, gente racionalista si la hay, y sus librepensadores veneren a Rousseau, sujeto irracional si lo hubo, no parece muy racional. Por mi parte, abstracción hecha del arte literario de este señor, ¿no padecía el señor Rousseau de un sentimentalismo enfermizo? No veo que el obrero peronista que venera a Eva se porte más irracionalmente que los admiradores de Rousseau.

Quien hace esta observación no es precisamente un peronista. Jamás lo fui. Por eso alerta sobre el sesgo eurocentrista que pueden cargar algunos estereotipos sobre la mentalidad de los latinoamericanos.

Volvamos a Evita. Como dijimos, gracias en parte a su acción se dio la emergencia al primer plano político argentino de los «cabecitas negras»¹. Consideremos cómo se dio esto. Según Rosano, Evita «se

¹ Rosano, Susana (2006). *Rostros y máscaras de Eva Perón. Imaginario populista y representación*. Rosario: Beatriz Viterbo, pp. 13-15.

apropia» de la voz masculina de su marido, y aunque no diga nada distinto que él, su mensaje suena diferente. Solía presentarse como el puente de amor entre Perón y el pueblo y, para las mujeres, era una presencia femenina en una sociedad machista. Para otros, por su origen, significaba la revancha contra la sociedad burguesa².

Para el estudioso mexicano Martín-Barbero, con Evita el melodrama entra en América Latina en el nivel político, y lleva a este terreno el sentimiento como base de la visión del mundo³. Con Evita, la política se hace «performance» (no veo claro el sentido de esta palabra aquí) y el límite entre realidad y ficción se borra. Señala el estudioso que el asistencialismo peronista no era tan diferente del promocionado en los concursos televisivos de hoy; algunos «ganadores» reciben premios cuantiosos, se declaran felices y adquieren fama, son visibles durante algunos segundos. La innovación del peronismo es la mezcla del estrellato mediático con la política. El deslumbramiento producido por el *glamour* y la identificación con la estrella y su vida se rentabilizan en forma de votos en las elecciones. El Estado rivaliza con la cultura y lanza desde el poder imágenes fáciles de entender, claras y fuertes.

Continúa Enkvist diciendo que en el caso de Evita, cabría hablar también de una erotización de la política. Seduce por la belleza, la ropa lujosa, la omnipresencia de sus fotos y su propia historia; todo junto ejerce fascinación y seducción. La autora

añade que por su enfermedad y su muerte se puede hablar de una fascinación morbosa o perversa. Por fin, señala agudamente que en la historia de Evita tenemos todos los ingredientes de cuentos tradicionales como la Cenicienta, Blancanieves y la Bella Durmiente, combinados con elementos recogidos en la iconografía y el martirologio cristiano.

Continúa diciendo que algo típico de la iconicidad es la proliferación de los documentos, y también el hecho de que encierren muchas interpretaciones, diversos sentidos, porque los iconos son utilizados en muchos contextos. Por eso, si en un icono hay «un vacío», ello es positivo, porque es más fácil llenarlo con el contenido que interese.

Otra observación sugestiva de Enkvist es la referente a la novedad del peronismo al crear un estilo nuevo, un lenguaje nuevo. Es difícil para los movimientos políticos que quieren basarse en un análisis de la situación competir con el *glamour* y el sentimiento.

Para ilustrar esta situación la autora recuerda que Perón cambió de posición constantemente: redefinió a sus adversarios según su conveniencia, «seducía» infaliblemente a las visitas, porque a todos les decía lo que querían oír y siempre con una sonrisa. Para mí es aún un recuerdo vivo el que Perón hiciera la pantomima de consultar a varios dirigentes mendocinos, incluso extrapartidarios, sobre el candidato por proponer como gobernador de Mendoza para el segundo período constitucional del peronismo, a partir de 1952. A uno de ellos ni siquiera le sacó el tema, simplemente conversó con él de bueyes perdidos. Una de sus habituales picardías.

² *Ibid.*, pp. 15-19.

³ Carretón, Manuel Antonio y Martín-Barbero, Jesús (2003). *El espacio cultural Latinoamericano: bases para una política cultura de integración*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica, p. 20.

Enkvist dice que, como icono, Eva tuvo la suerte de pertenecer a la época de la radio y de la cámara. En su actuación política, lo esencial fue su relación con el público, y para esto la foto o la voz valen tanto como el discurso en sí. Si un movimiento político puede resumirse en la cara de una mujer joven y bonita, ¿puede ser opresor? ¿qué mejor propaganda que la historia personal de Eva? La historia de esta mujer es tan perfecta que cualquier crítica a ella se rechaza de entrada. La autora señala, asimismo, que, curiosamente, lo ambiguo u oscuro de su historia le añade atractivo, en vez de descalificarla. Para algunos era santa y para otros prostituta. Para algunos es valiente cuando protesta contra la Sociedad de Beneficencia de las clases altas y, para otros, copia el concepto para su propia fundación, es decir, sólo es una envidiosa. Es conocido su amor por los niños, pero se sabe que es probable que se sometiera a un aborto. No habla más que del pueblo, pero su marido fue un militar golpista (ya hicimos alguna precisión al respecto). Pocos subrayan su desprecio por la cultura, la educación y la universidad (los memoriosos recordarán lo de «alpargatas sí, libros no»). Enkvist señala cómo no se habla de su responsabilidad en la destrucción del Estado de Derecho a manos de Perón.

Señala también nuestra invitada que la película de Alan Parker sobre Evita, protagonizada por Madonna, podría ser coherente con el fenómeno Evita en un nivel profundo. Coloca al espectador en una posición de «voyeur», porque la atención se centra en el cuerpo de Evita y el *glamour* del personaje. Es decir, la película ejerce una seducción similar a la

que la protagonista tuvo en el campo político. Para resumir: los que están a favor de Evita no admiran tanto su ideas como la admiran a ella. Están enamorados, seducidos; se trata de un sentimiento y no de un análisis de hechos.

Con esto hemos intentado sintetizar el riquísimo contenido iconográfico de la obra de la Dra. Enkvist, con especial referencia a personajes argentinos. Pero el lector se encontrará con otros análisis igualmente ricos y, no es exagerado decir, sorprendentes. Desfilan desde Fidel Castro y el Che a Frida Kahlo y García Márquez. Desearía que esta presentación lacunaria estimule la lectura de una obra imperdible. Vale la pena que dejemos que el ojo penetrante de la autora nos vaya mostrando a través de iconos nacionales y latinoamericanos, aspectos muy relevantes de cómo somos y de cómo nos ven. Es muy difícil conocerse como colectivo, tanto o más que como lo es conocerse individualmente. Aquí se nos muestra qué somos a través de lo que admiramos.

Le debemos dar muy sinceramente las gracias a la Dra. Enkvist por tan impagable servicio.

**DOS MANERAS DE SER UNIVERSITARIA:
PAULINE GIBBONS Y HANNAH ARENDT
ANTE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN**

Inger Enkvist
Universidad de Lund

El artículo es una comparación entre dos investigadoras preocupadas por lo multicultural, lo educativo y la investigación, pero con una visión muy diferente del aprendizaje. Gibbons se puede ver como representante de la corriente actual llamada el constructivismo y, además, ve la educación como la adquisición de un ‘discurso’, un saber hablar. Arendt pone el énfasis en el saber pensar y, sobre todo, en el pensar por sí mismo. Habla del respeto por los datos y de la reflexión sobre los datos. Arendt subraya la importancia del aprendizaje de la tradición, mientras que Gibbons parece querer empezar desde cero. Finalmente, en Arendt no hay contradicción entre lo que es, su propio modo de investigar y lo que recomienda para los estudiantes, mientras que Gibbons propone métodos de trabajo que no parece haber utilizado ella.

Palabras clave: Pauline Gibbons, Hannah Arendt, filosofía de la educación, constructivismo, discurso, inmigrante, tradición, pensar por sí mismo.

Para reflexionar sobre lo que significa ser profesor e investigador se va a utilizar una comparación entre la pedagoga australiana Pauline Gibbons (nacida probablemente alrededor de 1955 y muy activa profesionalmente en 2009) y Hannah Arendt (1906-1975), pensadora de cultura alemana y origen étnico judío. El enfoque es estudiar cuál es su visión general de la educación y qué significa para ellas ser investigadoras.

Según la página web de la Universidad de Sydney, **Pauline Gibbons** ha trabajado en el campo de la enseñanza para inmigrantes durante los últimos 25 años, enseñando y formando profesores en

Australia, Hong Kong, Gran Bretaña, Polonia, Alemania, Irán, las islas Marshall, las islas Salomón y Laos. Su enfoque principal es el bilingüismo, la educación multicultural, el lenguaje oral y el aprender a leer. Es consultora para el Estado y para colegios a la vez que viaja para dar charlas en el extranjero. Es una de varias investigadoras que representan el método de enseñar la nueva lengua a los alumnos inmigrantes a través del uso del lenguaje disciplinar de las ciencias naturales. En las ciencias naturales, la diferencia en conocimientos entre nativos e inmigrantes es menos grande, porque lo que se enseña es nuevo para todos y, además, la

comprensión es en parte no verbal. Esto permite a los inmigrantes lograr un resultado más similar al de los alumnos nativos. En las materias en las que la lengua y los conocimientos culturales previos son importantes, les va menos bien a los inmigrantes.

Gibbons empezó a publicar en los años 90, y sobre todo ha publicado artículos y capítulos en libros, pero también dos libros. En lo siguiente, el enfoque va a ser su libro más ambicioso hasta ahora, *Bridging discourses in the ESL classroom. Students, teachers and researchers* de 2006. No hay acceso público a los datos personales de su vida. Por ese motivo, lo que se dirá de ella se basará en el texto del libro mencionado, y en la impresión que dio en una charla en Suecia en 2009: es personalmente atractiva, su actitud ante el auditorio es respetuosa y educada y, en lo profesional, su charla estaba bien preparada. Constituye un buen representante de su corriente de pensamiento.

De joven en Alemania, **Hannah Arendt** estudió latín, griego, teología y, con Jaspers y Heidegger, filosofía. Con la llegada al poder de Hitler tuvo que exiliarse y pasó varios años en Francia, logró salir de Europa en el último momento y fue recibida en los Estados Unidos, desarrollando una intensiva actividad intelectual en aquel país. Hannah Arendt se interesa sobre todo por la teoría de la política, pero ya que sus escritos tratan de qué es ser humano, cómo funciona la convivencia social y qué caracteriza la vida intelectual, se puede ‘sacar’ de sus escritos una filosofía de la educación. Ella no se preocupa por mantenerse dentro de tal o cual campo disciplinar porque su meta es comprender el mundo, utilizando su

propia mente. La palabra alemana que usa es *Selbstdenken*, el pensar por sí mismo, un lema relacionado con la ilustración. En lo propiamente filosófico, Arendt cita en particular el pensamiento de Sócrates y de Kant. Quiere mejorar el pensamiento más que enseñar cierto contenido. El punto de partida de una reflexión suele ser algún dato histórico y el resultado se caracteriza por la imparcialidad.

Arendt escribe dentro de la tradición occidental, aprovechándolo todo: la filosofía, la historia, la literatura, la etimología, la religión y en particular todo lo relacionado con la Antigüedad. También reflexiona sobre las revoluciones americana y francesa, el antisemitismo, el imperialismo, el nazismo y el comunismo soviético. Además, ha escrito una serie de artículos que comentan hechos políticos de relevancia como el juicio a Eichmann, el mayo del 68 y la política norteamericana durante la guerra del Vietnam. Ha elaborado una antropología en *La condición humana* de 1958.

La visión general de la educación escolar

Gibbons declara que quiere contribuir a construir una teoría de la educación, insistiendo en la palabra ‘construir’ que es central en su visión de la educación. Para ella, los alumnos deben construir el conocimiento, como indica también el título de su libro que habla de tender un puente entre el lenguaje del alumno y el lenguaje disciplinar. Para ella, los alumnos aprenden los unos de los otros. Ve el aprendizaje como una actividad sociocultural. El profesor debe tener preparados los materiales que se necesitan y, después, los alumnos construirán. Los ejemplos de su libro vienen de aulas de

educación primaria en Australia, aulas con inmigrantes, y en particular de una serie de clases sobre el magnetismo, clases que incluyen pequeños experimentos.

Para Gibbons, hablar de educación es hablar de educación para inmigrantes. Para ella, la educación para los alumnos nativos no se menciona, y la educación se ha convertido en una educación para inmigrantes en la que se incorpora a los alumnos nativos. En las observaciones sobre la educación anterior, utiliza un lenguaje negativo, hasta despectivo.

Recomienda que los alumnos sean considerados como mini investigadores en todas las materias, es decir, todos serían a la vez antropólogos, historiadores, matemáticos, biólogos, escritores, y un largo etcétera. Gibbons ni siquiera menciona la necesidad de tener por lo menos conocimientos escolares de los cursos anteriores para poder cumplir el papel de investigador. Se observa en ella una actitud de 'adanismo' y una falta de respeto por el conocimiento y por las personas con conocimientos.

Arendt escribió el breve ensayo «La crisis en la educación», publicado en *Entre el pasado y el futuro* de 1954, a los quince años de estar en los Estados Unidos y sin ser experta en educación. Constituye el único escrito de Arendt dedicado exclusivamente a la educación. Arendt señala por qué se ha producido una crisis en la educación norteamericana:

-La influencia de la psicología y del pragmatismo ha dado origen a la idea de que es posible aprender a enseñar sin hacer referencia a la materia. Por eso, la formación de los futuros profesores subestima la necesaria preparación del profesor en la materia. Así, el profesor es despojado de

la autoridad natural de quien tiene conocimientos, porque no los tiene.

-Se pretende que los niños pueden ser autónomos de los adultos. Se trataría de liberarlos como antes se ha liberado a los obreros y a las mujeres. Esto es un error, sostiene Arendt, porque no están siendo oprimidos cuando se les educa, sino que están aprendiendo lo que necesitarán pronto en su vida de adultos. Además, cuando desaparece la autoridad de profesor, la autoridad dentro del grupo no desaparece sino que se desplaza y suele ser usurpada por el alumno con más ganas de ejercer el poder sobre los otros.

-Una nueva teoría sobre el aprendizaje dice que sólo puedes aprender lo que has de algún modo manipulado tú mismo. Así, el aprendizaje, que es teórico, ha pasado a ser práctico. De ahí, el próximo paso ha sido constatar que lo que los niños hacen mejor es jugar. La conclusión ha sido que deban aprender jugando. Así, la línea divisoria entre el trabajo de aprendizaje y el juego se ha borrado.

Todo esto lleva a una práctica que no funciona porque el mundo en el que nacen los niños es viejo, y en particular en comparación con ellos. Cuando aprenden, necesariamente aprenden cosas que ya existen. La educación significa necesariamente la conservación de lo elaborado porque es el único mundo que existe. Los niños necesitan estos conocimientos ya que su tarea, necesariamente, es renovar el mundo, manteniéndolo, adaptándolo y mejorándolo. En otras palabras, la conservación, la tradición y la autoridad dentro de la educación no tienen nada que ver con el conservadurismo político y todo, con el bienestar y la futura libertad y

capacidad de actuar de los niños.

Arendt nos recuerda en *La condición humana* de 1958 que los griegos solían referirse a los niños como «los nuevos». Ya que son nuevos en el mundo, necesitan ser guiados y ayudados. Compete a los adultos que los han traído al mundo orientarlos en el mundo y también preparar el mundo para recibirlos. Según esta perspectiva, tener hijos es tener una responsabilidad tanto para los niños como para el mundo. Los niños nacen como miembros de una cultura que ya existe y no pueden elegir a qué cultura pertenecer sino que les toca una u otra.

Según Arendt, hay que transmitir a los nuevos el amor por el mundo. Sin sentir amor por el mundo los hombres podrían destruirlo. Esta observación es importante pensando en la exigencia actual de que hay que enseñar a los alumnos a ser críticos. Arendt sostiene que primero el joven debe aprender a amar el mundo y, después, una vez adulto, quizá criticarlo para mejorarlo. Primero hay que dar tiempo a los nuevos a instalarse en el mundo y después les vamos a pedir su colaboración. Arendt rechaza la politización de la enseñanza.

El sueño americano para los inmigrantes del mundo entero está íntimamente ligado a la idea de la igualdad. Las ideas descritas arriba parecen colocar a todos en el mismo nivel. Sin embargo, en un país de inmigración, la escuela sirve también para mostrar a los niños inmigrados cómo funciona el nuevo país, y una pedagogía que no enseña cómo es el mundo no puede cumplir esa función.

Lo humano significa tradición pero también constante renovación. No sólo estamos en el mundo; somos el mundo. Cuando nace otro ser humano más, el

mundo cambia, constata Arendt en *El concepto de amor de San Agustín* de 1929. Además, es fundamental la capacidad propiamente humana de emprender acciones nuevas, es decir, de tomar iniciativas, como también la de cambiar de manera de actuar. Ya que la vida es imprevisible, son importantes igualmente las ‘técnicas’ de la promesa y del perdón. La promesa convierte el mundo en un lugar algo más previsible, y el perdón nos permite convivir aunque se haya producido una infracción. Las instituciones sociales como el matrimonio, la familia y la escuela funcionan sobre la base de ‘promesas’, no todas explícitas, y así obtenemos cierta estabilidad en la vida a pesar de lo cambiante. En el mundo escolar, todo esto se puede traducir como la aceptación de tareas y de reglas de conducta pero también como la posibilidad de redimir una conducta negativa y recuperar un examen suspendido.

Un dato esencial es que los hombres formamos una pluralidad y que somos a la vez distintos e iguales. Somos iguales porque tenemos todos la libertad de cambiar el mundo desde nuestros puntos de vista plurales. También somos iguales porque hemos decidido que queremos ser iguales a pesar de ser distintos. Para Arendt, la política es lo que permite convivir en esa situación de pluralidad de seres iguales, diferentes y libres.

La autoridad

Para **Gibbons**, la actividad de los alumnos la pueden organizar ellos mismos. En caso de que haga falta, el profesor debe enseñar lo que es un comportamiento deseable en el colegio. Sobre todo los alumnos inmigrados podrían haber no

captado unas reglas no explícitas. Gibbons no habla de la posibilidad de que un alumno se niegue a trabajar e impida estudiar a los otros. Al no mencionar unos problemas reales y por todos conocidos, queda debilitada la credibilidad de su argumentación.

Partiendo de la Grecia antigua, **Arendt** dice en *La condición humana* que para que funcione la vida en común tiene que haber límites. Para los griegos, la política tenía que ver con la ciudad, la *polis*; fuera de la *polis*, la ley no era la misma y el ciudadano no tenía asegurado ningún derecho. La ley era lo que mantenía unidas a las personas de la *polis*. Infringir la ley era colocarse fuera de la *polis* y por eso la expulsión de la *polis* era un castigo apropiado. El que infringe la ley ha elegido dejar la comunidad. Los romanos concebían el Estado como un acuerdo legal entre los ciudadanos, y el que no honra un contrato se coloca fuera de la comunidad de las personas honradas.

El gran problema de la sociedad moderna es compaginar la igualdad con la autoridad. En *Sobre la revolución* de 1963, Arendt subraya que el profesor es el representante de una institución. Si el alumno acude a una institución creada para enseñarle los fundamentos de la cultura, el que el profesor exija cierto orden y cierto esfuerzo no constituye una imposición o un ejercicio de autoritarismo. Sin embargo, el profesor puede perder esa autoridad que le confiere su puesto o bien usando la violencia o bien entrando en negociaciones con los alumnos. Arendt cree que el profesor, representante de una institución, no debe negociar porque eso equivaldría a colocarse al mismo nivel que

los alumnos a los que debe educar.

Estudiar en la universidad

Gibbons ha escrito un manual para maestros de primaria, *Learning to learn in a second language*, de 1991. Es un libro con unas sugerencias prácticas de ejercicios y todo escrito en un lenguaje sencillo. Se podría decir que habla a los futuros maestros como si fueran alumnos y no estudiantes universitarios. Es probable que no se equivoque, pero es llamativo porque es reconocer que la profesión no atrae ya a estudiantes de talante intelectual.

En *Bridging the discourse*, Gibbons da consejos prácticos a los futuros docentes de alumnos inmigrados. Hay una diferencia con el libro anterior y es que añade largas enumeraciones de trabajos de investigación consultados. Hay que suponer que estas enumeraciones sirven varios propósitos. Muestran que Gibbons está insertada en una corriente actual de investigación, lo cual podría conferirle 'status' como investigadora; demuestra que está al tanto de lo último en la escena internacional; y ya que el contenido del libro en gran parte describe escenas grabadas en el aula, la enumeración de trabajos de investigación parece decir que «esto parece sencillo pero, en realidad, es avanzado». Mirando las referencias, uno se da cuenta de que corresponden a investigadores que piensan como ella, por lo cual todo viene a decir que ella no está sola en su propuesta. Sin embargo, para un lector crítico, la enumeración no es convincente porque añade cantidad pero no calidad a la argumentación.

Además, el libro está pensado como manual, es decir, los estudiantes deben

aprender la perspectiva que entrega el libro. El libro no invita a reflexionar sino a aceptar lo que se trasmite: a aceptar lo nuevo y a rechazar lo anterior. Se condena una tradición para imponer otra sin haber dado realmente buenos argumentos para esto. El lector no queda convencido de que lo anterior era tan malo ni que lo nuevo es tan bueno. La razón es que el libro propone una nueva pedagogía pero sin haber realizado con anterioridad evaluaciones a largo plazo ni tampoco una comparación con otros métodos. Por lo menos, tales evaluaciones no constan en sus libros.

Para **Arendt**, lo importante es aprender a pensar por sí mismo. En los textos sobre Kant y en el primer volumen de *La vida del espíritu* de 1978, Arendt desarrolla sus ideas sobre lo que significa pensar. Estructura sus ideas alrededor de ideas encontradas en Kant y subraya tres elementos del pensamiento: pensar por sí mismo, colocarse en el lugar del otro y estar en acuerdo consigo mismo.

Arendt cita como fundamental para nuestra facultad de pensar la interrelación entre la percepción y la facultad de crear esquemas o imágenes. Nuestras facultades mentales nos permiten crear una imagen mental y comprender lo que algo es. Lo que inicia el proceso de pensamiento es la vida misma, la experiencia, y es fundamental adecuar lo que se dice con lo que se observa.

El segundo elemento es saber colocarse en el lugar del otro para no caer en un pensamiento egocéntrico. Arendt comenta que Homero cantó tanto al héroe de los griegos como al héroe de los troyanos, es decir, se mostró imparcial y este dato merece ser destacado y relacionado con el avance griego hacia la filosofía y la ciencia.

Arendt habla también de Sócrates y su búsqueda desinteresada de la verdad y de los denostados sofistas que a pesar de ser los enemigos de Sócrates aportaron una costumbre importante a los griegos: la costumbre de dar vueltas a un argumento para ver un hecho desde diferentes puntos de vista.

El tercer elemento es no aceptar las contradicciones en su propio pensamiento. Este aspecto está relacionado con la aceptación de informarse, de valorar los hechos y de sacar las conclusiones que se imponen aunque el resultado incomode a la persona. Arendt se interesa por la facultad del juicio, subrayando que el juicio se aprende por el uso más que por la enseñanza.

Como se ve, Arendt distingue entre el saber y el pensar. Su interés está en el pensar pero éste, claro, presupone un saber. En su propio trabajo, Arendt se basa en conocimientos muy extendidos, pero ella se concentra en la comprensión. Cree que la vida es comprensión y que para llegar a la comprensión es importante valorar. Considera que el negarse a valorar es un defecto importante en el pensamiento del siglo XX, una cobardía. En la vida diaria tenemos todos que valorar lo que sucede alrededor de nosotros, así que es posible valorar. Además, si no fuéramos capaces de valorar lo que está bien o mal, nuestro sistema jurídico, sería impensable porque presupone que todos sabemos distinguir entre el bien y el mal. El título del libro de Gibbons, hace pensar que ella valora sobre todo el 'saber decir', el discurso.

Llegados a este punto, podemos sacar algunas conclusiones para la educación según el pensamiento de Arendt. Arendt da énfasis a los conocimientos históricos,

literarios, lingüísticos, en una palabra, humanísticos, pero no como simple acumulación de datos sino enfatizando la comprensión y la valoración. Ella cita una y otra vez las palabras de William Faulkner de que el pasado no está muerto y ni siquiera es pasado, y también las de René Char de que la cultura nos es legada sin previo testamento. Lo histórico es la base de nuestra condición humana. Arendt no rechaza los conocimientos no humanísticos, pero parece decir que cualquiera sea la especialización profesional de alguien, como seres humanos necesitamos una comprensión de lo que somos y lo que es la sociedad.

Investigación

Para **Gibbons**, lo urgente en la investigación es encontrar un camino para que los inmigrantes logren un éxito social en el nuevo país. Su texto resulta una combinación de un acercamiento etnográfico y de una actitud de conmiseración con los alumnos inmigrados. Cree haber encontrado un camino, un atajo, al éxito social de los inmigrantes que no pasa por el largo aprendizaje de la lengua y la cultura.

Tampoco enfatiza la comprensión de la sociedad en la que se encuentran ni la que ellos y sus padres han decidido dejar atrás. Como ya se ha dicho, en los libros de Gibbons faltan las comparaciones con otros métodos y con el resultado a largo plazo. Tampoco se menciona el impacto en el nivel general de conocimientos de la materia a largo plazo. En otras palabras, el enfoque parece parcial, partidista si se quiere, y estrecho. La investigación anterior a la de su grupo no se menciona y, por eso, parece partir desde cero. Su

‘adanismo’ no inspira confianza.

Otra observación es que ese sistema, que parece libre y autogestionado, tiene como meta enseñar a los alumnos el lenguaje aceptado para hablar del magnetismo, es decir, un lenguaje que ya existe. Deben crear el conocimiento entre ellos, pero el resultado ya está decidido. A causa de esta contradicción, se podría hablar de manipulación.

También es llamativo que Gibbons hable de ‘discurso’, es decir, manera de hablar, y no de conocimientos. Se mantiene en la superficie. Como se sabe, ‘discurso’ también tiene el sentido de ‘habla vacía’. Se crea en el lector una duda. ¿No daría ese método el resultado de que los alumnos saben ‘decir’ lo que deben pero no necesariamente que entienden profundamente? ¿No es eso lo que ha criticado la pedagogía progresista desde hace medio siglo? Es como si Gibbons deseara de ver a los alumnos inmigrantes realmente aprender la nueva lengua y aprender los conocimientos escolares de la misma manera que los alumnos autóctonos y como si, por eso, desarrollara un escudo verbal de cierta terminología avanzada para ocultar una realidad decepcionante. Gibbons no menciona las tareas por realizar en casa ni que los alumnos inmigrados pudieran necesitar estudiar más que los otros para tener el mismo nivel. Esa es otra omisión que socava la credibilidad de su propuesta.

Hay en la obra de **Arendt** un ejemplo práctico de lo que es pensar. Cuando en 1961 fue capturado Eichmann en Argentina y llevado a Israel, Arendt pidió a la revista *New Yorker* que la mandara a Jerusalén para dar cuenta del juicio. *Eichmann en*

Jerusalén apareció en 1963 con el subtítulo *La banalidad del mal*, un subtítulo que causó polémica. Quizá lo más interesante es lo que Arendt dice de Eichmann como persona. Consta que es un hombre mediocre en todo. Un hombre no muy alto, pálido y sin rasgos distintivos, Eichmann habla con un tonito de voz y se expresa a través de clisés. No parece sentir las cosas profundamente ni tampoco sabe expresar su pensamiento de manera matizada sino que recurre a frases hechas, aprendidas durante su juventud o de los periódicos. Así, no da la impresión de ser una persona con una verdadera vida interior. Vive según reglas que no ha examinado y parece que igual podría vivir según otras reglas, ya que las opiniones aceptadas en su sociedad funcionan como una pantalla entre su conciencia y la realidad. No compara lo que se dice con lo que sucede. Si hubiera vivido en un Estado no criminal, es posible que no hubiera tenido un comportamiento criminal. Eichmann cumplió las leyes según su propia manera de ver porque consideraba que las palabras de Hitler tenían carácter de ley, lo cual era cierto dentro del Estado alemán de su tiempo. Rechaza toda valoración propia de los hechos.

Arendt resume que Eichmann no sabe pensar y que se niega a valorar. No es tonto porque evidentemente sabe realizar las tareas diarias pero no sabe verse a sí mismo desde fuera. El ejemplo más impresionante es que el policía israelí que conduce el interrogatorio previo al juicio intenta sonsacarle si se arrepiente pero ve ningún signo de eso. Al revés, Eichmann considera que ha cumplido con las tareas que le han sido asignadas. Se jacta de los contactos que ha tenido con oficiales

importantes. Lo que le corroe es que considera que tenía méritos como para ser ascendido, y esto no llegó a producirse. En otras palabras, los propios oficiales nazis lo consideraron mediocre. Todo esto lleva a que Arendt considere que Eichmann, más que profundamente malvado, es un ser muy limitado que no ha desarrollado su humanidad. No ha aprendido a ponerse en el sitio de otro. No entiende lo que puede pensar el policía israelí que lo está escuchando o quizá le da lo mismo. Adolece de un tipo de autismo social. Arendt también constata que Eichmann no leía más que los periódicos y los documentos que tenía que leer en su trabajo. Así que tampoco por la vía de la literatura llegó a ver el mundo desde otras perspectivas. En otras palabras, Arendt señala el peligro de que la educación no incluya mucha lectura, puntos de vista variados y ejercicios de valoración.

En las dictaduras, los consejeros del dictador no se atreven a contarle los datos negativos. Así, el dictador puede resultar el último en enterarse de ciertas cosas. En los estados totalitarios, la mentira está ligada a la violencia, porque la única manera de hacer coincidir la mentira con la realidad es cambiar la realidad a través de la destrucción. En *La crisis de la república* de 1972, Arendt publica un artículo sobre los «papeles del Pentágono». El famoso ministro norteamericano McNamara pidió en 1967 que destacados expertos civiles y militares analizaran por qué se habían cometido tantos errores en la guerra de Vietnam. El informe llegó a la atención pública por varios artículos en el *New York Times* en 1971. Para Arendt, los papeles del Pentágono llegaron a ser una ocasión

para reflexionar sobre el concepto de la verdad, es decir, la relación entre los datos y lo que se dice.

Arendt descubre dos nuevas variantes de la mentira. La primera la llama ‘de relaciones públicas’. Los funcionarios del gobierno ‘maquillan’ los datos, no para confundir al enemigo sino para quedar bien ante su propia población. Durante la guerra de Vietnam, esto se convirtió en una rutina. Había personas que recogían datos verdaderos, pero no fueron escuchadas. Este tipo de mentira equivale a un autoengaño. Después hay otro tipo de mentira, característica de los consejeros inteligentes que rodearon al presidente. Presumiendo de ser racionales, buscaban fórmulas para describir la realidad. Cayeron en la trampa de no respetar la realidad y la verdad, cambiando los datos para que se adecuaran a la teoría. El resultado de estos dos tipos de mentira fue doblemente negativo para los Estados Unidos, subraya Arendt. Por un lado, los norteamericanos perdieron fe en su propio gobierno y, por otro, los vietnamitas del norte seguían muy de cerca cómo bajaba el apoyo a la guerra dentro de los EE UU.

En otras palabras, Arendt enfatiza el respeto por los datos. Dice en un ensayo que suele entrar a la primera clase con un nuevo grupo de estudiantes diciendo que no va a haber teoría en el curso. Ella quiere que los estudiantes lean documentos y reflexionen. El empezar con una teoría puede llevar a una ideologización de la enseñanza que vale tanto como un autoritarismo intelectual, mientras que los textos históricos arrojan datos complejos e imprevisibles como la vida misma, lo cual los convierte en un buen material de estudio. Para Arendt, la meta de los

estudios es intentar comprender el sentido de lo que sucede en el mundo y, en particular, entrenarse a valorar lo que sucede. Rechaza la corriente de pensamiento que dice que no se puede saber si algo es bueno o malo. Ella como judía alemana sí que sabe que hay factores que son buenos y otros que son malos. Llama realismo a una actitud respetuosa con la realidad y rechaza el uso de teorías que deformen la realidad.

A propósito de los incidentes de violencia en los colegios, se podría mencionar la reflexión de Arendt sobre los movimientos de protesta de 1968 en *Sobre la violencia*. Destaca que la burocracia es el ejercicio del poder por nadie y que puede generar violencia porque, por ejemplo, los estudiantes del 68 no tenían con quien discutir. Esta constatación se podría interpretar como una llamada a tener unidades escolares no muy grandes, en las que todos se conocen. Así la responsabilidad se puede exigir y se puede ejercer. En conexión con las reivindicaciones a veces no inteligentes de diferentes grupos de protesta, Arendt denuncia la curiosa pasividad de la mayoría que se niega a ejercer su poder de mayoría, adoptando el papel de observador. Así, la mayoría pasiva se convierte en aliada de las minorías violentas. Comenta que así llegó Hitler al poder.

Palabras finales

¿Es injusto comparar a una profesora ‘normal y corriente’ con Hannah Arendt? No lo creo porque **Gibbons** ha sido elegida acá como un ejemplo de la corriente llamada el constructivismo que es absolutamente hegemónica de nuestros días. Entre los profesores e investigadores de las ciencias sociales hay miles de

Gibbons. Como ella, ocupan cátedras, publican libros, dan charlas y son consultados por los gobiernos. Comparar a Gibbons con Arendt nos ayuda a formular preguntas sobre la calidad actual de la investigación y de la enseñanza en las ciencias sociales.

Gibbons dedica su vida profesional a trabajar con inmigrantes, pero no llegamos a saber si considera que la educación que describe es realmente la mejor educación posible. ¿Pondría ella a sus propios hijos, si los tiene, a estudiar en los colegios que ha descrito? Nada indica tampoco que los métodos que propone hayan sido reivindicados por los propios inmigrantes. Podría tratarse de una actitud voluntarista.

En la obra de **Arendt** no hay diferencia entre teoría y práctica. Ella misma es refugiada. Ha tenido que empezar de nuevo primero en Francia y después en los Estados Unidos. No emigró para mejorar su nivel económico sino que tuvo que irse. Sin embargo, en sus escritos destaca no la agresividad contra el nuevo país ni la solicitud de conmiseración sino, como hemos visto, el mismo respeto por los datos y la misma imparcialidad que ya la caracterizaba desde antes. Para sólo mencionar algún ejemplo, en *Hombres en tiempos de oscuridad* describe sin hostilidad la vida y obra de una serie de escritores en su mayoría hombres alemanes no judíos. El tomo sobre el antisemitismo en *Los orígenes del totalitarismo* no viene a ser una defensa de los judíos sino una explicación imparcial de su conducta como grupo a través de los tiempos.

Algunos comentaristas han intentado descalificar a Arendt como científica porque no trabaja con teorías previas ni

dentro de un campo disciplinar delimitado. Eso es cierto, pero tampoco pretende hacerlo sino que quiere fomentar la reflexión y la capacidad de formular juicios. Utiliza la historia de manera selectiva pero no caprichosa, y se opone radicalmente a la relativización de la verdad. Todo lo que recomienda para otros, lo aplica ella en su propio trabajo. No pide un trato especial para los inmigrantes sino que dice que es importante que la escuela enseñe a todos las tradiciones y las reglas de convivencia en el país.

La educación está muy necesitada de una filosofía no psicologizante, y en la obra de Arendt no sólo se puede encontrar una crítica de la pedagogía de hoy sino además una filosofía alternativa y unos ejemplos muy claros. Todo esto nos hace falta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, Hannah (2009). *El concepto de amor en San Agustín*. Madrid: Encuentro. (trad. del original, 1929).
- ____ (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós. (trad. del original, 1958).
- ____ (2003). *Conferencias sobre la filosofía políticas de Kant*. Barcelona: Paidós.
- ____ (2006). *Crisis de la república*. Madrid: Taurus. (trad. del original, 1972).
- ____ (1999). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen. (Trad. del original, 1963).
- ____ (2003). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península. (Trad. del original, 1954).
- ____ (2001). *Hombres en tiempos de*

oscuridad. Madrid: Gedisa. (Trad. del original, 1965).

____ (1988) *Los orígenes del totalitarismo. I. Antisemitismo*. Madrid: Alianza. (Trad. del original, 1951).

____ (2006). *Sobre la revolución*. Madrid: Alianza. (Trad. del original, 1963).

____ (1969). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza. (Trad. del original, 1969).

Gibbons, Pauline (2006). *Bridging the discourse in the ESL classroom. Students, teachers and researchers*. Londres: Continuum.

____ (1991). *Learning to learn in a second language*. Sydney: Primary English Teaching Association.

TWO WAYS OF BEING A UNIVERSITY TEACHER: PAULINE GIBBONS, HANNAH ARENDT AND THE PHILOSOPHY OF EDUCATION.

Abstract: *The article is a comparison between two researchers who show interest in education, in cultures and in research, but have a very different way of looking at learning. Gibbons can be seen as representing constructivis. She also sees education as acquiring a 'discourse', a way of speaking. Arendt has her focus on learning how to think and especially how to think in an independent way. She speaks about respect for facts and about reflecting on facts. Arendt underlines the importance of learning what tradition can teach us, whereas Gibbons seems to want to start from zero. Finally, in Arendt there are no contradictions between what she is, her own way of conducting research and what she recommends to students, while Gibbons proposes methods she does not seem to have used herself.*

Key words: Pauline Gibbons, Hannah Arendt, philosophy of education, constructivism, discourse, immigrant, tradition, to think for oneself

Datos y dirección de la autora

Inger Enkvist es catedrática de filología española en el Centro de lenguas y literatura, Universidad de Lund, Suecia, desde 2001. Sus áreas de especialización son las obras de Mario Vargas Llosa y de Juan Goytisolo, la relación entre pensamiento y literatura en el área hispánica y las políticas educativas y la comparación de sistemas educativos en diferentes países.

Selección de publicaciones en español:

-Los múltiples yos de Juan Goytisolo. *Estudio interdisciplinar*. Almería: Instituto de estudios almerienses, 2000. (Con Angel Sahuquillo).

-La educación en peligro. Rosario: Ovejero-Martín, 2004.

-Los pensadores españoles del siglo XX. *Una introducción*. Rosario: Ovejero-Martín, 2005.

-Repensar la educación. Madrid: Eunsa, 2006.

- Los iconos latinoamericanos. *Nueve mitos del populismo del siglo XX*. Madrid: Ciudadela, 2008.

Dirección electrónica:
inger.enkvist@rom.lu.se

**¿QUÉ PRESUPUESTOS IDEOLÓGICOS ANIMAN
LA ACTUAL UNIVERSIDAD ARGENTINA?
ANÁLISIS CRÍTICO Y LÍNEAS DE RECONFIGURACIÓN**

Carlos Daniel Lasa
Universidad Nacional de Villa María

El presente artículo pretende desentrañar aquellos presupuestos ideológicos que condicionan el pensar en la actual universidad argentina. Luego de esta consideración, se hace referencia a algunas de las derivaciones que se siguen de la asunción de esos presupuestos. Finalmente, el trabajo se ocupa de proponer unas líneas que permitan reconfigurar la universidad argentina para que, de este modo, pueda recuperar su esencia propia y contribuir al desarrollo integral de la nación argentina. Para llegar a elaborar esta *pars construens* será necesario, ante todo, someter a crítica la idea de modernidad por cuanto ésta, elaborada en sede filosófica, ha condicionado el pensar occidental. En efecto, el mismo se ha configurado a la luz de una filosofía de la praxis o del devenir lo cual lo ha conducido al nihilismo más craso que alimenta nuestra actual cultura occidental.

Palabras clave: Universidad argentina – forma mentis – universo de comprensión – reconfiguración de la universidad argentina.

Introducción

El trabajo que a continuación proponemos se caracterizará por ser una reflexión *situada*. En efecto, la misma versará sobre la *forma mentis* que campea en la mayoría de las universidades argentinas de la actualidad. La referida *forma mentis* se funda en una serie de *tesis* que revisten el carácter de *verdades absolutas*, las cuales se imponen a través de un férreo adoctrinamiento y control en lo que respecta a las preguntas que *están permitidas*. En este sentido, existe un totalitarismo de la prohibición de determinadas preguntas. Refiere Voegelin: «En la medida en que ese control es

efectivo, el debate teórico de temas relacionados con la verdad de la existencia humana es imposible en público, porque el uso de la argumentación teórica está prohibido» (Voegelin, 2006: 173). Por ello, las discusiones teóricas están casi ausentes en las grandes decisiones que debe tomar nuestra universidad argentina: en lugar de la argumentación, propia del espíritu universitario, prevalece la fuerza, el poder; se trata, casi siempre, de conformar grupos de presión, considerados políticamente *correctos*, con el fin, por un lado, de imponer el credo que es necesario mantener a toda costa y, por el otro, de *disciplinar* a todo universitario que quiera

apartarse del dictado que marca el grupo hegemónico que comanda las universidades en la Argentina de nuestros días.

Las tesis configuradoras del actual credo universitario

¿Cuáles son, entonces, las tesis que constituyen aquel núcleo doctrinal al que estamos haciendo referencia?

Hay que señalar, ante todo, que las tesis que constituyen la urdimbre del credo hegemónico se han formulado a partir de una lectura de la *modernidad* que se acepta como canónica y que jamás se pone en discusión. Esta lectura, acuñada a partir de las ideas de Pierre Bayle, D'Alembert, Lessing y otros, se caracteriza por ser una lectura *axiológica* de la modernidad. La misma sostiene que la esencia de la modernidad está constituida por el *camino del pensamiento hacia la radical inmanencia* y que, en consecuencia, la existencia de la realidad sobrenatural ha dejado de ser posible¹. En este sentido, Del Noce expresa: «La certeza del proceso histórico irreversible hacia el inmanentismo radical ha sustituido en el racionalista aquella certeza que en el pensador medieval era la fe en la Revelación» (Del Noce, 1982: 28).

La idea de modernidad aludida se sustenta en una filosofía *racionalista* para la cual la idea de *razón crítica* equivale a una *razón sin presupuestos*. La razón, para

el racionalista, es una razón que no acepta ningún *dato* que venga desde fuera de la misma: ni metafísico ni teológico. El punto de partida de la razón es su mismísimo *acto* del cual sobreviene el contenido. Ahora bien, antes del advenimiento del racionalismo reinaba la idea de una razón cuyo punto de partida estaba dado por un *dato* que procedía desde fuera de su actividad; por ello dicha razón, desde la óptica de la nueva razón crítica acuñada por el racionalismo, será tildada de infantil, inmadura, no autónoma. En consecuencia, con el advenimiento del racionalismo, la historia se parte en dos: el tiempo infantil, sacral, esclavo, propio de la razón metafísica o teológica, y el tiempo del progreso, de la madurez, de la libertad, de la autonomía. Si observamos bien, la dicotomía comienza a dejar de ser entre la verdad y el error, entre el bien y el mal, para pasar a ser entre lo viejo y lo nuevo, entre el progreso y la conservación. De ahora en más, el *bien* será el producto de un proceso histórico *llevado a cabo por el hombre*, y ese bien tendrá su coronación *dentro de la historia misma*. Refiere a propósito de esto Leo Strauss: «Por ello, se ha de buscar un sustituto de los principios morales que sea más eficaz que el vano sermonear. Sustitutos de ese orden se hallaron, por ejemplo, en las instituciones o en la economía y, quizás el más importante de ellos, en lo que se llama el proceso histórico» (...). Este cambio se manifiesta (...) sobre todo, en la sustitución de la distinción entre bueno y malo por la distinción entre progresista y reaccionario, que tendría como aplicación el que tengamos que elegir y hacer lo que conduce al progreso, lo que está de acuerdo con las tendencias históricas, y

¹ Vittorio Possenti (1992: 48) advierte que Del Noce ofrece una definición que no es ni ontológica ni gnoseológica del racionalismo, sino religiosa. En este sentido, Del Noce asume la interpretación de Laporte, el cual señala que el racionalismo se caracteriza por la afirmación de una razón que no se apoya sobre otra cosa que no sea ella misma; la realidad sobrenatural, en consecuencia, es rechazada.

que sea inmoral o indecente mostrar la más mínima reticencia respecto a tales adaptaciones» (Leo Strauss, 2005: 170-171).

A partir de esta idea de modernidad, elaborada por una razón crítica sin presupuestos, se llega a la destrucción de la filosofía, concebida ésta como la búsqueda racional del orden eterno del mundo. En efecto, este racionalismo deja abierta la puerta a una *filosofía que se hace mundo*, cual es la marxista. Ciertamente, la proclamación de esta filosofía que se hace mundo la encontramos en la tesis XI de Marx sobre Feuerbach. Allí, el anhelo de *interpretar el mundo* es abandonado y reemplazado por una acción ordenada a su *transformación*. Ahora bien, se pregunta Del Noce, ¿de qué manera la filosofía de la que habla Marx cambia el mundo? ¿Cómo lo puede cambiar si no existe ninguna norma superior de los valores, ninguna esencia con la que el existente deba ser medido? Y se responde con estas palabras: «Siguiendo el sentido de la historia; revolución y sentido de la historia se unen; tenemos la *revolución en el sentido de la historia*. La historia en acto se convierte en el único juez» (Del Noce, 1972: 131). La filosofía anunciada por Marx, en su tesis XI, equivale a la muerte definitiva de la teoría. El *intellectus* es reemplazado por la *ratio*. Horkheimer nos enseña que esta *ratio*, concebida como *razón subjetiva*, debe entenderse como la capacidad de calcular probabilidades con el propósito de adecuar los medios correctos a un fin dado (Max Horkheimer, 2007: 17). Pero cabe preguntarse, ¿de dónde surge el *fin* aludido? Dado que el fin no brota de la consideración del ser, por cuanto éste se

presenta como algo *ininteligible*, habrá de surgir del *querer* humano. De allí que la pregunta del hombre actual, tal como nos lo enseña Rorty, sea la pregunta acerca de *qué queremos*. Y añade: «La única cosa realmente evidente para nosotros son nuestros propios deseos» [lo destacado nos corresponde] (Rorty, 1993: 52).

Ahora bien, si el hombre ya no es capaz de *conocer el ser* y, en consecuencia, de ser partícipe de un orden eterno, pasará, entonces, de pensar la realidad en términos de *naturaleza* a hacerlo en términos de *relación*. De este modo, cuando Marx piense al hombre, lo concebirá como el conjunto de relaciones socio-históricas (tesis VI sobre Feuerbach). La dimensión metafísico-religiosa ha quedado absolutamente sepultada y, en su lugar, a partir de la instauración de este sociologismo, hacen su epifanía las *ideologías*. En efecto, como la verdad ha sido declarada inexistente, y como el hombre no es más que el conjunto de relaciones socio-históricas, entonces, toda *concepción de mundo* no es otra cosa más que la expresión de determinadas situaciones socio-históricas de grupos hegemónicos. Estos últimos representan la manifestación de los intereses de clases, de motivaciones inconscientes colectivas, etc.

Este *sociologismo* que impregna gran parte de la mentalidad de los universitarios de hoy, utiliza un *método* regio para extenderse y alcanzar un dominio absolutamente hegemónico en el ámbito de la educación y de la cultura. El mismo busca, *ab initio*, borrar del alma de cada universitario, incluso en aquellos que eligieron dedicarse al saber filosófico, la pasión por la búsqueda de la verdad. La

verdad debe ser totalmente deshechada de la vida universitaria. Para ello será menester estudiar a cada autor de acuerdo con las condiciones socio-históricas a partir de las cuales han elaborado su ideología (así lo proclaman), sin jamás considerar la verdad que dicho autor ha buscado y expresado. Este sociologismo se aproxima al estudio de cualquier realidad a partir de un *a priori*: la imposibilidad de que exista verdad alguna. Resulta fastidioso leer, v. g., interpretaciones de Platón que quitan del gran filósofo occidental hasta el más mínimo vestigio filosófico. Platón, como filósofo de raza, se esforzó por trascender los condicionamientos histórico-sociales y, en este sentido, procuró aprehender algún aspecto de la estructura inteligible de lo real, y precisamente por esto se consideró a sí mismo como filósofo.

Ahora bien, este sociologismo que se impone de modo machacón, ha descrito ya toda su parábola. Y su resultado final ha sido el *nihilismo*. Éste último, habiendo socavado sistemáticamente de la cultura occidental todo *criterio objetivo* que permita la distinción entre las buenas y las malas acciones, ha conducido al hombre mismo a ser su propia víctima. Con sabiduría, observa Leo Strauss: «El intento por hacer que los hombres se familiarizaran completamente con este mundo finalizó en el desamparo absoluto del ser humano» (Leo Strauss, 2005: 51).

El cumplimiento de la tan mentada *revolución*, producto de la filosofía de la *praxis* o del devenir, hegemónica en nuestras actuales universidades, ha sentenciado su suicidio. En lugar de

posibilitar el *reino de la libertad* ha dado lugar al reino del *dominio planetario*. Refiere Del Noce: «Aquello que la idea revolucionaria prometía era el pasaje del reino de la necesidad y de la subordinación al reino de la libertad; el pasaje en gran parte ha acontecido, mas en el sentido de la instauración del reino de la fuerza» (Del Noce, 2007: 67). En efecto, tal como nos enseña el pensador italiano, esta «filosofía» se encuentra imposibilitada de pasar de lo negativo (momento de negación, de ruptura) a lo positivo; la necesidad de afirmarse en la *desvalorización de los valores* hasta ahora considerados como supremos (Del Noce, 1992: 254) ha conducido inexorablemente al nihilismo. Porque, ¿en qué criterios de verdad y de valor puede esta filosofía fundarse cuando, para constituirse como tal, ha dado muerte a toda verdad y valor, consagrandó sólo la transformación de lo real? Esta filosofía, como lo ha referenciado Augusto Del Noce, ha conducido a la *sociedad de la opulencia* que nos toca vivir (y padecer). Ciertamente, si la razón carece de su objeto propio, entonces deviene *razón instrumental*, esto es, una razón que no reconoce fin alguno más allá del propio medio técnico. Todo valor, pensado como absoluto y eterno, parece y, en consecuencia, la *instancia ética* es negada por cuanto la libertad humana carece de esa verdad con la cual medirse. Si, entonces, todos los valores son pensados como productos de determinadas condiciones psicológicas o sociológicas, la única «moral» que al hombre le queda es aquella centrada en torno a la *vitalidad*. Afirma Del Noce:

«... la única moral que puede reconocer es la del incremento de la vitalidad» (Del Noce, 1992: 328). Y añade: «De donde se advierte la paradoja por la cual la vitalidad, en lugar de ser materia que debe ser dominada y transfigurada por los valores, pasa a ser elevada a valor, o mejor dicho, a medida de todo valor. La transformación que se ha operado en Occidente del sesenta en adelante va en este sentido» (*ibidem*).

Algunas consecuencias

Luego de todo lo que hemos referido, cabe preguntarse acerca de las consecuencias que se siguen, en la universidad argentina, a partir de la asunción de las tesis que hemos venido comentando.

Si existe un ámbito en el que una actividad propiamente humana, cual es el pensar, debiera cultivarse, éste sería, sin lugar a dudas, la universidad. Teeteto pregunta a Sócrates: ¿A qué llamas tú pensar? Y Sócrates responde: Al discurso que el alma tiene consigo misma sobre las cosas que somete a consideración. Y añade: «Por lo menos esto es lo que yo puedo decirte sin saberlo del todo. A mí, en efecto, me parece que el alma, al pensar, no hace otra cosa que dialogar y plantearse ella misma las preguntas y las respuestas, afirmando unas veces y negando otras» (Teeteto, 189e – 190a).

Ahora bien, la primera consecuencia que se sigue de la mentalidad *sociologista* es la desaparición del acto de pensar. De ahora en más, las únicas preguntas posibles serán aquellas que se encuentren enmarcadas dentro de los parámetros trazados por las tesis sociológico–historicistas: sólo algunas preguntas están

permitidas... y hay preguntas que están totalmente prohibidas como, por ejemplo, la pregunta sobre Dios. Resulta curioso observar la contradicción que anida en esta *praxis*. En efecto, por un lado, se hace gala de un *pluralismo* y de una absoluta *libertad de pensar* pero, por el otro, se dictaminan qué preguntas están permitidas y qué preguntas deben siempre censurarse. Respecto de lo que venimos comentando, Del Noce expresa: «La disolución de la filosofía en la ideología equivale, en su expresión práctica, a la disolución del consenso en la fuerza; y no tanto en la fuerza material cuanto en la psicológica y social. Bajo esta mirada el carácter transitorio del momento totalitario de la revolución se ha resuelto en una transposición del totalitarismo «físico» al «moral». La unidad del bloque social sería alcanzada a través de la prevalencia de la coerción sobre el consenso, obtenido a través de una discriminación de las preguntas, prohibiendo aquellas que los intérpretes de la ideología, o sea, los intelectuales orgánicos, definen como «reaccionarias».» (Del Noce, 1992: 319). Ahora bien, Del Noce observa que el ateísmo revolucionario, producto del racionalismo, no puede dejar de ejercer una vigilancia férrea que tenga por finalidad velar para que determinadas preguntas jamás se formulen. Señala Del Noce: «... no puede menos de presentarse como exigido por la razón, y por lo mismo tiene que enmascarar, al contrario del pensamiento religioso, el acto de fe inicial en que se basa: debe ocultar esa negación de posibilidades metafísicas que es su condición. De donde surge su necesario carácter de «engaño».» (Del

Noce, 1972: 145-146). Y Del Noce añade que la persistencia en este engaño reside en la necesidad del hombre de ser absolutamente independiente de Dios y, en consecuencia, la metafísica debe subordinarse, de modo total, a la axiología. Expresa el filósofo italiano: «... la afirmación según la cual Dios no *debe* ser precede a la de que Dios no *es*, y tal es el único argumento aducido; en una palabra, tenemos la exacta inversión del procedimiento kantiano» (*ibidem*).

Desearíamos agregar una consideración más en lo que respecta a este punto. El *pensar* se sitúa en las antípodas de la *ideología*. En efecto, el *pensar*, que se enciende a la luz de la *pregunta*, sólo es posible porque hay algo que es previo a la pregunta y sobre el cual la misma se ejerce: el ser. De allí que la actitud primera del alma no sea otra más que la de *dejar que el ser se muestre tal cual es*. Esta actitud inicial reconocerá que, entre *lo que se muestra* y la *mente humana* que es capaz de aprehenderlo, existe una inadecuación esencial, como la que existe entre lo *infinito* y lo *finito*. Esta experiencia inicial conduce a una actitud de humildad que consiste en reconocer que la verdad infinita del ser jamás puede ser agotada por un puñado de fórmulas: el ser no es dominable, no es manipulable. Por el contrario, la ideología aparece en el preciso momento en que alguien deja seducirse por la idea de dominio y, consecuentemente, propaga una enseñanza que se caracteriza, esencialmente por su carácter de adoctrinamiento. Precisamente, adoctrinar es imponer aquella enseñanza que no se centra sobre la dialéctica

pregunta-respuesta sino sobre la exposición y repetición *in aeternum* de fórmulas que aseguran el dominio total de las almas a las que se pretende manipular.

Esta ausencia de pensar, consecuentemente, genera una imposibilidad real de abordar los problemas que nos aquejan como nación: la ideología no permite verlos tal cual son y, en consecuencia, todos los remedios resultan ineficaces. Ejemplo de ello, repetido hasta el hartazgo en nuestro suelo, es la miopía que tienen nuestros dirigentes, egresados casi todos de nuestras universidades, cuando expresan que nuestro gran mal es de *naturaleza económica o política*. La perspectiva reductiva de la ideología los declara incapaces para bucear más a fondo y descubrir las causas más profundas de una crisis, la cual, casi en último término, se manifiesta como crisis política o económica. De este modo, la universidad argentina no se puede constituir en una instancia de fundamental importancia en orden a la clarificación de las causas y de la naturaleza de nuestra crisis como nación; por el contrario, su ideología dominante, escindida de la verdad y del bien, le impiden proyectar un argentino cuya configuración esté delineada a partir de la veracidad y la virtud.

La constitución de una nación que ha levantado su carpa lejos de la verdad y del bien, se traduce en un *praxismo* destructor de todo valor, incluida, obviamente, la mismísima persona humana. Refiere Del Noce: «De allí, entonces, que el desarrollo de este proceso espiritual debe ser el

«activismo», la mística de la acción para la acción, la fuga de sí y de la verdad de la acción. La acción es, ahora, querida por sí, no ya más como medio para la realización de un fin. Los valores, en lugar de dirigir y dar significado a la acción, valen solamente como instrumentos que pueden promoverla. Pero la acción así entendida se reduce a simple transformación de la realidad; y esta transformación, este «moverse» que es por sí querido, no es una humanidad mejor... Por eso, el retroceso de los valores es acompañado de un retroceso de los hombres. Ellos cesan de ser fines para sí mismos para convertirse en instrumentos y obstáculos para mi acción. La lógica inmanente al activismo conduce a la negación de la personalidad de los otros, a su reducción a «objetos» (Del Noce, 1990: 210-211).

Una consecuencia de la enseñanza que pretende impartirse hoy, desde la universidad argentina y a partir de los presupuestos que venimos comentando, es la profusión de *hombres sin experiencia*, lo cual resulta bastante sombrío para la vida de una nación. El saber de la experiencia, nos dice Jorge Larrosa, no está, como sucede en el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que «sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo)... tiene que ver con la «vida buena» entendida como la unidad de sentido de una vida humana plena: una vida que no sólo incluye la satisfacción de la necesidad sino, sobre todo, aquellas

actividades que trascienden la futilidad de la vida moral. El saber de la experiencia enseña a «vivir humanamente» y a conseguir la «excelencia» en todos los ámbitos de la vida humana...» (Larrosa, 2003: 35).

Cuando afirmamos que el hombre de nuestras universidades es un hombre sin experiencia, queremos significar que el mismo, al no ser capaz de escuchar, tampoco es capaz de transformar y, por eso, de formar (y formarse). En efecto, un hombre sometido a un proceso de adoctrinamiento a partir de una ideología, resulta ser un alguien incapaz de que *algo le pase*. Sumado a esto, el exceso de información a que está sometido impide que pueda acrisolar verdadera experiencia. A propósito de esto, permítasenos citar estas palabras de Larrosa: «El par información-opinión es muy general y atraviesa también, por ejemplo, nuestra idea del aprendizaje, incluso de lo que los pedagogos y los psicopedagogos llaman «aprendizaje significativo». Desde bien pequeños hasta la universidad, a lo largo de toda nuestra travesía por los aparatos educativos, estamos sometidos a un dispositivo que funciona de la siguiente manera: primero hay que informarse y, después, hay que opinar, hay que dar una opinión obviamente propia, crítica y personal sobre lo que sea. Eso, la opinión, sería como la dimensión «significativa» del así llamado «aprendizaje significativo». La información sería como lo objetivo y la opinión sería como lo subjetivo, sería como nuestra reacción subjetiva ante lo objetivo. Además, tal reacción subjetiva es una reacción que se nos ha hecho

automática, casi refleja: se nos informa de cualquier cosa y nosotros opinamos. Y ese «opinar» se reduce, en la mayoría de las ocasiones, a estar a favor o en contra. Con lo cual nos hemos convertido ya en sujetos competentes para responder como Dios manda a las preguntas de los profesores que, cada vez más, se parecen a las comprobaciones de información y a las encuestas de opinión. Dígame usted lo que sabe, dígame con qué información cuenta, y añada a continuación su opinión: eso es el dispositivo periodístico del saber y del aprendizaje, el dispositivo que hace imposible la experiencia» (*Idem*, p. 90-91).

Para que un sujeto pueda atesorar experiencia es preciso que sea capaz de receptividad, de disponibilidad, de apertura. Esta actitud no equivale a una ausencia de actividad interior; por el contrario, tiene sentido bajo la forma de atención, de recepción. Sin esta actitud resultaría imposible encontrarnos con algo que pueda probarse. *Experiri*, en latín, refiere, precisamente, el *probar*. De allí que, quien siga el camino de la lógica de la acción, jamás encontrará la vía de la lógica de la experiencia, que es la lógica de la pasión. Pareciera que el argentino de nuestros días no ha sido capaz de *probar*, y ello porque le ha faltado vigilia interior, atención, receptividad. Ahora bien, si no hemos sido capaces de experiencia, tampoco vamos a ser capaces de trans-formarnos y, por lo tanto, de adquirir una nueva forma. Estaremos condenados, siempre, a repetir las mismas cosas, los mismos desaciertos y desatinos, y todo ello porque no somos capaces de una real

experiencia que nos sacuda de la inercia espiritual en la que cómodamente estamos instalados desde hace ya mucho tiempo.

Líneas de reconfiguración

Nos toca ahora, después de haber delineado a grandes rasgos la trama configuradora de la actual universidad argentina, y de haber señalado algunas consecuencias que se desprenden de esa urdimbre, proponer algunas líneas a partir de las cuales pensar la reconfiguración de nuestra universidad.

Antes que nada, nos parece de esencial importancia liberarnos de una idea, cual es la de *modernidad* que condiciona totalmente nuestro pensamiento. Resulta curioso que en un mundo en el cual muchos intelectuales hacen gala de «espíritu crítico», lo acallen precisamente en la consideración de cuestiones capitales, como por ejemplo, la idea de modernidad.

Permítasenos ofrecer un ejemplo de aquello que afirmáramos más arriba, esto es, que la interpretación de la modernidad, asumida de un modo totalmente acrítico, condiciona enteramente nuestro pensar. La asunción acrítica de esta idea de modernidad ha conducido a la instauración de una dialéctica opositiva, en el propio seno de la Iglesia católica, entre los denominados *progresistas* y los *tradicionalistas conservadores*. En efecto, si la modernidad no es sino el proceso del pensar encaminado hacia la radical inmanencia, entonces los católicos asumen dos posturas: una, es la de aquellos que entienden que la única manera católica de ser es la de

inmanentizar el catolicismo (progresismo); otra, es la que ensayan aquellos que, condenando en bloque la modernidad, se ponen *fuera de la historia* (tradicionalismo conservador). Los primeros, como puede advertirse, aniquilan la fe cristiana; los segundos, si bien pareciera que la salvan², no permiten que la misma se transforme en sal de la tierra y luz del mundo para los hombres que viven el tiempo que les toca, el tiempo de la denominada *modernidad*. Detrás de la divergencia de ambas posiciones anida una total coincidencia: por un lado, la *interpretación* que asumen de la idea de modernidad y, por otro lado, la *absolutización* de la historia. Es preciso advertir que *Verdad* e *historia* no son

términos equivalentes y, en este sentido, ningún hombre de ningún tiempo histórico es capaz de agotar sus virtualidades infinitas. ¿Cómo hacer, entonces, de un determinado tiempo *el* tiempo en el cual el hombre viene a agotar el conocimiento de todas las virtualidades infinitas de la Verdad eterna? Tanto el denominado *progresismo* como el *tradicionalismo conservador* absolutizan la historia y, en este sentido, son como dos caras de una misma moneda las cuales se necesitan mutuamente. ¿No piensan acaso, tanto los integristas como los progresistas, que la Iglesia ha sido refundada a partir del Concilio Vaticano II, y en sus jergas dejan oír frecuentemente las palabras *pre* y *post* conciliar?

En virtud de esta dialéctica opositiva entre lo viejo y lo nuevo, la Iglesia ha ido perdiendo sus fuerzas y, en lugar de ser fermento en la masa, se consume vanamente en una lucha intestina fundada sobre una falsa oposición, producto ésta de una idea de modernidad acriticamente asumida. La opción para el cristiano no se dirime en la elección entre lo que es viejo o nuevo, sino sobre la base de aquello que es *verdad* y *bien* frente al error y al mal. Su esfuerzo parte del discernimiento por descubrir aquello que es verdadero y bueno, y esta realidad puede estar tanto en lo viejo como en lo nuevo. Ni lo nuevo ni lo viejo son equivalentes a la verdad; tanto en lo nuevo como en lo viejo hay aciertos y desaciertos. Canalizar las fuerzas intelectuales de los católicos de acuerdo con la dialéctica verdad–error equivaldría a superar definitivamente una lucha intestina que conspira contra la vitalidad de la Iglesia y su fuerza evangelizadora.

En virtud de todo lo dicho es menester

² Pensamos que esta posición, contrariamente a lo que parece intentar, no salva la fe de manera alguna. En efecto, esta postura se autoclausura en determinado tiempo, tiempo en el cual la mente humana habría sido capaz de agotar todas las virtualidades de la Verdad eterna. En consecuencia, habrá de rechazar todo otro descubrimiento operado por la razón humana fuera del tiempo en el que se ha autoclausurado. Ahora bien, es importante destacar que tanto el acto de autoclausura como el de rechazo se fundan sobre un acto de la voluntad la cual ha decidido sostener esta posición a toda costa. De este modo, la inteligencia resulta absolutamente silenciada; esta obliteración de la inteligencia resulta de fundamental importancia para esta posición ya que es la inteligencia quien, desde el conocimiento originario, tiene plena conciencia de la inadecuación esencial existente entre la Verdad infinita y su esencial finitud. Esta posición que venimos comentado, a nuestro juicio, termina convirtiendo a la fe en una ideología: la voluntad opera una reducción de la Verdad inagotable a un puñado de fórmulas que deben repetirse ininterrumpidamente a lo largo de los tiempos. Como decía Sciacca, los que sostienen esta posición son aquellos hombres que creen tener *la verità in tasca*.

llevar a cabo, antes que nada, una *crítica* a la idea de modernidad. Siguiendo el acertado camino filosófico de Del Noce, es preciso problematizar esta idea canónica y dogmática de modernidad. Y en este sentido, Del Noce ha aportado una lectura que resulta de fundamental importancia en lo que respecta a lo que venimos comentando. Para Del Noce, en la modernidad se dan *dos líneas diversas* las cuales tienen en la figura de Descartes su origen. Una es aquella que se origina en el *cogito* cartesiano y que desemboca en el nihilismo; otra es la que parte de la propia doctrina cartesiana de la libertad, de origen cristiano, y que tiene como continuadores a Pascal, Malebranche, Vico y Rosmini. Esta segunda línea de la modernidad, continuando la tradición metafísica cristiana, permite pensar e integrar, a través de una dialéctica integrativa (*et-et*) *verdad y libertad* y, de este modo, dar una respuesta a las apremiantes exigencias del hombre contemporáneo.

Habiéndonos desprendido de la falsa dialéctica viejo-nuevo, podremos concentrar todas nuestras fuerzas en la búsqueda de la verdad. No se trata de abandonar el momento actual e ir en la búsqueda de uno mejor y, simultáneamente, fundarse en los mismos presupuestos que le dieron origen: esto equivaldría a conducir a dicho intento al más absoluto fracaso. De lo que se trata, entonces, es de retomar la línea de la tradición de la metafísica del ser que se continúa en la modernidad para, a partir de la misma, dar respuesta a los problemas que acucian a nuestro hombre.

Esta metafísica posibilitará volver a su quicio la relación teoría-praxis para, desde aquí, reconfigurar una universidad que,

por un lado, se ponga al servicio del desarrollo pleno del hombre y, por el otro, vuelva a dar forma a nuestra política y economía.

Asimismo, esta metafísica nos permitirá encontrarnos con la idea de la genuina tradición. No aquella idea de tradición forjada en oposición dialéctica a la idea marxista de revolución total, la cual imposibilita todo crecimiento en la verdad e incluso causa la pérdida del tesoro de la verdad adquirida por cuanto la misma no puede mantenerse por la mera repetición sino por la consideración de los motivos profundos de su existencia. Tradición no es sinónimo de inmutabilidad: el acto de repetir pretende, equivocadamente, «conservar» la verdad; todo su esfuerzo está centrado en conservar a rajatablas lo hallado sin llevar a cabo, al mismo tiempo, un acto que tenga por finalidad exponerla hoy y en todo momento y, de este modo, fecundar nuevas verdades. El reemplazo del pensar por la repetición, nos dice Sciacca, «... detiene y mortifica las mentes: las cierra a la renovación y las prepara para la rebelión, la esterilidad opuesta, la otra cara de la misma medalla» (Sciacca, 1968: 48).

La universidad, de este modo, puede coadyuvar a la recuperación de la Argentina por cuanto le permitirá, por un lado, recuperar toda verdad y bien heredados y, por otro lado, poniéndose en tensión hacia el descubrimiento de nuevas verdades y nuevos valores, alcanzar una nueva síntesis más rica que permita un desarrollo más pleno de cada argentino.

Una universidad fundada en la metafísica del ser alumbrará un auténtico pensar, esto es, el eterno diálogo inacabado del alma con el ser que se le

manifiesta. La radicación de un pensar en esta relación originaria lo hará inmune, por un lado, al contagio de toda ideología y, por el otro, lo dispondrá a la apertura para abrazar toda verdad, proceda ésta de donde fuere. Esta metafísica hará posible también la recuperación de la esencia de la universidad que es, en definitiva, búsqueda y respuesta intelectual a la cuestión fundamental cual es la de la relación entre el Uno y lo múltiple.

Por su parte, sin la presencia de una metafísica del ser les resultará imposible a las universidades católicas, en particular, cultivar un *intellectus fidei* para, a partir del mismo, repensar la relación teoría–*praxis* en el ámbito de la educación, la ética, la política y la pastoral. Tarea primordial del católico de hoy es la de superar la fractura entre teoría y *praxis*, y la absorción de la primera por parte de la segunda. En efecto, fuera del horizonte metafísico, la *praxis* termina absorbiendo a la teoría y la filosofía se hace mundo (Marx). Y así, eliminada la idea de *Logos*, esto es, de una razón superior de la cual el hombre participe, las verdades eternas se esfuman y la verdad pasa a ser un producto de la historia.

La fecundidad del acto de repensar la relación teoría–*praxis* desde un *intellectus fidei* no puede clausurarse en una pura declaración de principios sino que debe extenderse haciéndose capaz de provocar un juicio histórico que otorgue conciencia y fuerza al ideal de *renovación* que salga de lo profundo del alma, tanto de cada hombre y de la sociedad moderna como de la misma Iglesia.

La universidad argentina, si vuelve a repensarse a la luz de aquella metafísica del ser que la vio nacer, será el reaseguro

tanto de la libertad como del sentido de la existencia de cada hombre que habita en este suelo. La universidad católica, en particular, cultivando un *intellectus fidei* (realidad sólo posible a la luz de una metafísica del ser) será capaz de ofrecer, a un hombre libre, un Dios vivo y verdadero que colme todos sus anhelos. De lo contrario, sucederá aquello que de modo trágico profetizaba Horkheimer en el mundo por venir: «La dimensión teológica será suprimida. Y, con ella, desaparecerá del mundo aquello que nosotros llamamos «sentido». Ciertamente arderá una gran actividad, pero en el fondo estará privada de sentido y, por lo tanto, será portadora de aburrimiento. Y también un día la filosofía será considerada una práctica pueril. Tal vez ya, en un futuro próximo, se calificará como pueril aquellos que nosotros, con toda seriedad, hemos llevado a cabo en esta conversación, esto es, la especulación sobre las relaciones entre lo trascendente y lo relativo. La filosofía verdadera se encamina por la senda del ocaso» (Horkheimer, 2001: 103).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Del Noce, Augusto (1972). *¿Ocaso o Eclipse de los Valores Tradicionales?* Madrid: Unión Editorial.

Del Noce, Augusto (1982). L'idea de modernità. En *Modernità. Storia e valore di un'idea*. Brescia: Morcelliana.

Del Noce, Augusto (1990). *Giovanni Gentile. Per una interpretazione della storia contemporanea*, Bologna: Il Mulino.

Del Noce, Augusto (1992). *Il suicidio della Rivoluzione* (2ª ed.), Milano: Rusconi.

Del Noce, Augusto (2007). *Modernità*.

Interpretazione transpolitica della storia contemporanea. Brescia: Morcelliana.

Horkheimer, Max (2001). *La nostalgia del totalmente Altro* (5ª ed.). Brescia: Queriniana.

Horkheimer, Max (2007). *Crítica de la razón instrumental*, La Plata: Terramar Ediciones.

Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (2ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Possenti, Vittorio (1992). Modernità e metafisica in Augusto Del Noce. En: *Augusto Del Noce. Il pensiero filosofico*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.

Rorty, Richard (1993). *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos. Escritos filosóficos* (2ª ed.). Buenos Aires: Editorial Paidós.

Sciacca, Michele Federico (1968). *Filosofía e antifilosofía*. Milano: Marzorati.

Strauss, Leo (2005). *¿Progreso o retorno?* Buenos Aires: Paidós.

Voegelin, Eric (2006). *La nueva ciencia de la política. Una introducción*. Buenos Aires: Katz Editores.

WHAT EPISTEMOLOGICAL ASSUMPTIONS
ANIMATE CURRENT ARGENTINE
UNIVERSITY? CRITICAL ANALYSIS AND
RECONFIGURATION LINES

Abstract: *This paper attempts to fathom the ideological assumptions that condition the thinking of the present Argentine university. After this consideration, it refers to some of the derivations that follow from the assumption of those suppositions. Finally, the work attends to propose some lines*

that allow reconfigure Argentine university in order to, in this manner, recover its own essence and contribute to the integral development of the Argentine nation. To reach the elaboration of this 'pars construens' will be necessary, above all, a critical consideration of the idea of modernity because it, developed on philosophical basis, has conditioned Western thinking. Indeed, it has been formed in the light of a philosophy of praxis or the becoming which has led to the most crass nihilism that feeds our current Western culture.

Key words: Argentine university – formamentis – universe of understanding – reconfiguration of Argentine university

Datos del autor

Carlos Daniel Lasa. Doctor en Filosofía por la Universidad Católica de Córdoba (1993). Actual Decano del Instituto Académico–Pedagógico de la Universidad Nacional de Villa María. Investigador Independiente del CONICET. Dirección e-mail: hegel400@hotmail.com

LOS ESTUDIOS LIBERALES Y LA UNIVERSIDAD EN LA TRADICION EDUCATIVA ANGLOSAJONA

Rodolfo Mauricio Bicocca
Universidad de Mendoza

El presente trabajo se propone mostrar el derrotero histórico tanto de los saberes liberales cuanto de la Universidad en la tradición educativa anglosajona. En este contexto de ideas, se ha delimitado el campo de estudio a los siguientes puntos: primero, señalar, en líneas generales, qué es la educación liberal y qué elementos constituyen su currícula; segundo, describir los rasgos esenciales que caracterizan esta tradición educativa en el mundo anglosajón, principalmente en Inglaterra y Estados Unidos; y, tercero, mostrar en qué consiste la superioridad cualitativa de este tipo de educación.

Palabras clave: Educación liberal, Universidad, Tradición educativa anglosajona.

Introducción

El tema planteado en este trabajo tiene por objeto hacer una aproximación a dos cuestiones que se encuentran interrelacionadas, a saber: los *estudios liberales* y la *Universidad*. Ello porque históricamente un elemento surgió y fue naturalmente asumido por el otro, es decir, aquello que se llamó *estudios liberales* o *artes liberales* fueron los instrumentos propedéuticos que persistieron en el tiempo y se insertaron en las Universidades, durante los siglos XII y XIII, y continuaron presentes a lo largo de la historia siendo parte de su currícula de estudios. Hay que agregar que esta forma educativa tuvo, en la tradición anglosajona, una continuidad que llega hasta nuestros días.

En el marco de estas ideas, se ha procedido a delimitar el campo de estudio

a los siguientes puntos: primero, señalar, en líneas generales, qué es la *educación liberal* y qué elementos constituyen su propuesta educativa; segundo, describir los rasgos esenciales que caracterizan esta tradición educativa en el mundo anglosajón, principalmente en Inglaterra y Estados Unidos; y, tercero, mostrar en qué consiste la superioridad cualitativa de este tipo de formación humana.

Además, hay que observar que este paradigma educativo representa una posibilidad genuina y válida de concebir y fundamentar la práctica pedagógica concreta porque esta tradición pedagógica posee siglos de experiencia y considera al hombre en su totalidad, esto es, sin reducir el desarrollo humano sólo a alguna de sus dimensiones en desmedro de otras. Esto se muestra en la interna conexión que aparece entre la idea de hombre desde la

cual parte, la currícula de estudios que se propone para su formación, y el consecuente modelo humano al que intenta arribar. Todas estas cuestiones se afrontan desde una perspectiva filosófica, ya que desde un mero planteamiento cientificista se manifiesta como algo irresoluble.

¿Qué es la educación liberal?

Se puede afirmar que los *estudios liberales* constituyeron la educación de Occidente, iniciada en la antigüedad greco-romana, asumida por la Cristiandad y luego por el Renacimiento y el Humanismo neoclásico (Jaeger, 1993). Es esta currícula de estudios la que Inglaterra transmitió a América, y que vivificó su educación hasta fines del siglo XIX y mediados del siglo XX.

La *educación liberal* se mantuvo vigente en el mundo anglosajón en forma ininterrumpida hasta nuestros días. Esto significa, para dicha cultura, la presencia actuante y viva de una *tradición educativa* que se remonta a la enseñanza de las *artes liberales* y que en forma permanente ha configurado un tipo particular y característico de educación humana.

Lo primero que hay que aclarar es el término *liberal*, por las connotaciones negativas que éste rememora en la actualidad, principalmente de carácter ideológico. Esta terminología, en el contexto educativo anglosajón, no tiene ninguna relación con el *liberalismo político*, o con la *teología de la liberación*, o con la *liberación sexual*, o con la *liberación femenina*, o con cualquier otra idea que implique liberarse o des-atarse de algo o de alguien.

La noción de *artes liberales* es utilizada como traducción literal del latín, que significa artesanía, oficio o habilidad; además, *liber* significa *hombre libre*, esto es, un individuo que es libre e independiente tanto en lo político -como sujeto de derechos en el marco de una comunidad determinada- cuanto en lo económico, por poseer los recursos necesarios para la vida y, por lo tanto, contar con el tiempo libre indispensable para el desarrollo de estos estudios.

En ese sentido original, las *artes liberales* remiten a aquel tipo de educación que encuentra su justificación, por una parte, en el valor que contiene en sí mismo su cultivo y no por un fin externo a ellas y, por otra, en formar la inteligencia, el carácter, el gusto estético y las habilidades necesarias en los *ciudadanos* de una comunidad (Lind, 2006).

Así, la *educación liberal* es un cierto tipo de educación letrada, esto es, una educación *en las letras y a través de las letras*. Es la educación en la cultura dado que el producto final de esta formación es un ser humano cultivado (Strauss, 2004:32). «Cultura» quiere decir, originariamente, agricultura: el cultivo de la tierra y sus productos, el cuidado de la tierra, el mejoramiento de ésta según su naturaleza. En un sentido derivado (en la actualidad, el principal), refiere al cultivo de la inteligencia, al cuidado y mejoramiento de las facultades innatas de la mente según su naturaleza. Así como el suelo necesita agricultores, la mente necesita de *maestros*. Pero, los maestros no son tan fáciles de conseguir como los agricultores (*ibid.*:31).

La cultura, entonces, es el medio más adecuado para la formación de un *ser*

humano educado. L. Strauss afirma «que los medios posibles para acceder a la cultura son los *maestros* y la lectura de los *grandes libros*, que las mentes más grandes de la humanidad han dejado» (*ibídem*). Pero estas grandes mentes o maestros -agrega el profesor de Chicago- son extremadamente difíciles de hallar; es poco probable que encontremos a uno de ellos en un aula o en la propia época. Para poder acceder a esos maestros, el camino seguro que nos queda hoy son los libros que dejaron. Por ello, la *educación liberal* consiste en el estudio, con el cuidado apropiado, de los grandes libros que dejaron las mentes más sobresalientes de la humanidad.

Asimismo, hay que señalar que la *educación liberal* no es un *adoctrinamiento* de la persona, es decir, no es una educación en la ideología o para la ideología. Muy por el contrario, es aquel tipo de educación que se adquiere en las letras, y en las letras clásicas, específicamente en el *griego* y el *latín*¹.

La tradición de los estudios liberales es una síntesis de varios elementos. En Estados Unidos es donde más divergencia de opiniones se encuentra. Así, para algunos significa una *educación general*, en el sentido de opuesta a los estudios especializados, pero no contrapuesta a la especialización. Otros consideran que refiere a los estudios en *artes* y *humanidades*. Finalmente, están los que

la circunscriben al estudio de los *clásicos* o la lectura de los *grandes libros* (Lind, 2006:52).

Esta tradición educativa incluye otros elementos nucleares en su currícula como son: la *retórica*, la *lógica* y el estudio de las *lenguas clásicas* en las cuales la Civilización occidental se acrisoló -Latín, Griego y, en el caso de las Sagradas Escrituras, el Hebreo- (*ibídem*), el que se defendió siempre por diversas razones. Entre las más importantes hay que señalar, en primer lugar, que son las lenguas en las que se fundó la civilización occidental: tanto en el griego cuanto en el latín se modeló la inteligencia y la cultura de Occidente; segundo, su estudio proveía a los estudiantes hábitos mentales arraigados y un conocimiento profundo de la literatura y la filosofía clásica. Además, en estas lenguas se encuentra un importante conocimiento práctico-estratégico del gobierno, en el cual tanto ingleses cuanto estadounidenses han aplicado su inteligencia para el mantenimiento y acrecentamiento de sus pueblos y culturas. Esto se muestra, por ejemplo, en los escritos de W. Churchill (cfr. Keegan, 2002) y T. Jefferson (cfr. Johnson, 1999), respectivamente.

Entre los saberes generales se puede nombrar: la filosofía, la literatura y la poesía, el arte, la música y los deportes. En suma, el estudio de las disciplinas que inician la formación intelectual se sintetizó en las siete artes liberales desarrolladas a través de lo que se llamó el *trivium* (*gramática, dialéctica o lógica y retórica*) y el *quadrivium* (*aritmética, música, geometría y astronomía*).

¹ En este tipo de educación tanto el *texto escrito* cuanto su lectura e *interpretación* adquieren una relevancia crucial; como afirma H. G. Gadamer «quien desee comprender un texto debe hallarse dispuesto a que éste le diga algo» (Gadamer, 2001).

La educación liberal en la tradición educativa anglosajona

En nombre de esta tradición educativa John Stuart Mill, al tomar posesión de su puesto como Rector de la Universidad de St. Andrews en 1867, afirmó que las «universidades no deberían ser lugares donde se impartiera una formación orientada a la preparación para el ejercicio de la profesión, porque su finalidad no es preparar eficaces abogados, médicos o ingenieros, sino seres humanos cultos y capaces» (citado por Cavenagh, 1931). J. S. Mill es un fiel representante de aquella tradición que prefiere una *educación liberal*, a la que también se refería Copleston en 1810 en su defensa del *status quo* de la Universidad de Oxford.

Esta *educación liberal*, en cuanto camino de formación humana, tuvo asimismo un precursor importante en la figura del cardenal J. H. Newman, quien concibió la educación del *gentleman* fundándose en el pensamiento clásico greco-romano-cristiano y en la tradición humanista de la Universidad de Oxford (Newman, 1964). Otros reflexionaron frente a tal ideal educativo, lo que suscitó diversas y variadas versiones del mismo.

En esta dirección, señala Ralph White (1986) que se produjeron disensiones en la consideración del grado en que el *ideal liberal* pudo o necesitó ser justificado por referencia a algún fin externo. Cualesquiera sean esas diferencias, todos mantienen la primacía que esta educación concede al desarrollo de la razón y a los estudios que fomentan la capacidad de conocer, comprender y buscar la verdad (Pring, 2004).

Estas ideas educativas, de Europa (y, por lo tanto, de Inglaterra), influyeron en las colonias inglesas y, consecuentemente, en los Estados Unidos, país en el que tuvieron una notable vigencia hasta mediados del siglo XX, momento a partir del cual los *estudios liberales* comienzan a sufrir serias transformaciones.

Hay que señalar que en el nacimiento de los Estados Unidos, la gran parte de los que allí llaman los *padres fundadores* que participaron de la Revolución de la Independencia de ese país, fueron en su mayoría graduados de *Colleges* que poseían una currícula común de estudios y cuyo tronco esencial era la enseñanza del griego y del latín (Johnson, 1999:179-180). Un ejemplo claro lo constituye Harvard, fundada en el año 1750, que nace como una escuela bíblica, pero escuela bíblica que requería que cada uno de sus ingresantes pudiera leer a Cicerón, Virgilio, Ovidio -entre otros autores clásicos- en sus lenguas originales y que, además, pudieran escribir en prosa latina y tuvieran ciertas habilidades para la poesía en esta lengua. A ello se sumaba el requerimiento de que los alumnos tuvieran algunos rudimentos básicos de griego, como para leer el Nuevo Testamento, Isócrates, entre otros. En este sentido, T. Jefferson afirmaba que los estudiantes, antes de ser admitidos en el *College*, deberían aprender griego, latín, geografía y las diferentes ramas de la matemática.

Crisis de los estudios liberales

La crisis de las *artes liberales* en el mundo anglosajón se inicia a fines del siglo XIX y continúa hasta ya entrados los años '90, en el siglo XX. En esa dirección, esta

currícula fue sistemáticamente cuestionada, principalmente por argumentos utilitarios (Lind, 2006:55), por el apogeo del cientificismo -que llevó a las universidades estadounidenses a adoptar el modelo alemán de universidad investigadora- y, finalmente, por la industrialización, que condujo a remarcar la formación profesional especializada. No obstante, estos saberes humanísticos siguen vivos y vigentes en la actualidad (quizás no con su original lozanía y exhaustividad), como lo atestiguan tanto varias Universidades y *Colleges* de los Estados Unidos² cuanto la publicación bibliográfica de recientes ediciones bilingües de los autores clásicos griegos y latinos³.

Entre las modificaciones que sufrió la currícula de *estudios liberales* en su intención de adecuarse a los tiempos, destaca lo que se denominó el estudio de los *grandes libros*, esto es, *el canon* o el *conjunto de obras clásicas* que componen los programas de estudios humanísticos de las universidades estadounidenses.

Allí, se sintetiza el saber acumulado en arte, literatura, filosofía y teología. Obras que han superado *la prueba del tiempo* y por ello se han vuelto clásicas -o sea, aptas para las clases- y, por lo tanto, establecidas como *obras maestras*

para esta tradición de enseñanza y formación humana (Scruton, 2007:1-2).

En los años '90 ese *canon de estudios liberales* sufrió, sin duda, uno de los más fuertes y profundos ataques de parte del *multiculturalismo*. Inger Enkvist lo ha señalado con claridad en su último trabajo sobre los *Íconos Latino-americanos*, en el capítulo dedicado a Rigoberta Menchú (Enkvist, 2008:199). La autora señala que todo empezó con una manifestación de estudiantes en la Universidad de Stanford, California.

Los manifestantes no querían estudiar *a hombres blancos y muertos* -autores que integran el *canon*- sino que exigían la presencia en las listas de literatura de más personas de color, de más mujeres y de más homosexuales.

Fascinada la prensa nacional por el hecho, le dio una amplia repercusión en todo el país.

Los estudiantes decían que la *discriminación positiva* les había dado la entrada a la universidad, pero ahora se trataba de que la universidad se adaptara a ellos y cambiara su descripción del mundo.

Los métodos de lucha de los estudiantes eran varios e incluían también la ocupación de las oficinas del rector. La universidad se asustó y abolió el requisito de un curso de cultura occidental a favor de un plan de estudios *plural* y de *valores*.

A partir de este momento, las categorías de raza, género y clase iban a ser esenciales en la selección de los textos de estudios y, por lo tanto, en la currícula. El resultado concreto de ello fue la politización de los planes de

² Por ejemplo, *St. John's College* (Annapolis, Santa Fe); *Thomas Aquinas College* (Santa Paula, California); *Rose Hill College* (Aiken, South Carolina).

³ Ediciones realizadas por las Universidades de Oxford, Cambridge, Harvard, entre otras, hecho que señala que hay un público numeroso que adquiere este material bibliográfico para su lectura y estudio.

estudio de todas las Universidades de Estados Unidos⁴.

Es aquí donde se inserta el libro de la Premio Nobel Rigoberta Menchú, titulado *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*, publicado en 1983. Esta obra cumplió un papel central en el debate, ya que ofrecía exactamente lo que buscaban los activistas de Stanford y la izquierda norteamericana: una *víctima*. Puesto que R. Menchú es de color, es presentada como víctima del racismo; como mujer, es víctima del sexismo; como sudamericana, es víctima de Europa y Estados Unidos; como indígena de Guatemala, es víctima del indigenismo. ¡Más víctima imposible! Esto era exactamente lo que se buscaba en ese momento. Así, «Rigoberta Menchú fue canonizada, es decir, introducida en el nuevo ‘canon’ de Stanford. Se podría decir que los activistas la usaron porque era la perfecta proyección de sus ideas políticas sobre un trasfondo de cultura sudamericana.» (Enkvist, 2008:199-200).

D’Souza, uno de los intelectuales críticos de toda esa situación, en su libro

Illiberal Education (1992) subraya que los estudiantes no exigían que la universidad buscara a especialistas de la cultura del Tercer Mundo, sino querían que sus profesores normales estudiaran esos nuevos libros y después los enseñaran. No deseaban aprender realmente la historia de China o la mitología india, ni tampoco leer las obras maestras de otras culturas, sino que, y lo decían abiertamente, querían leer sobre sí mismos como miembros de una sociedad multirracial.

Este movimiento de Stanford aglutinó tanto a alumnos cuanto a docentes partidarios de la izquierda, del feminismo y del homosexualismo. Estos grupos minoritarios, refugiados en las universidades estadounidenses, demandaron para los estudiantes más una enseñanza en la conciencia social y política que en conocimientos, y enarbolaron a *Rigoberta Menchú* y sus *libros* como un testimonio de sus ideales. Esos activistas académicos pertenecen a la corriente de los estudios culturales y se inspiran, sin explicitarlo, tanto en pedagogía de la liberación de corte neomarxista de P. Freire (Enkvist, 2008:202-204)⁵ cuanto en la *cultura del repudio* promovida y sustentada ideológicamente por P. M. Foucault, J. Derrida, entre otros (Scruton, 2007:69-85).

⁴ La bibliografía que aporta información sobre esta cuestión es abundante, entre otros trabajos se pueden confrontar los siguientes: D’Souza, D. (1992). *Illiberal Education. The Politics of Race and Sex on Campus*. New York: Vintage; Guggelberger, G. (ed.) (1996). *The Real Thing. Testimonial Discourse and Latin America*. Durham-Londres: Duke University; Carey-Webb, A. y Benz, S. (Eds.) (1996). *Teaching and Testimony. Rigoberta Menchú and the North American Classroom*. New York: State University of New York Press; Stoll, D. (1999). *Rigoberta Menchú and the Story of All Poor Guatemalans*. Boulder: Westview; Kimball, R. (2008). *Tenured Radicals. How Politics has Corrupted our Higher Education*. Chicago: Ivan R. Dee.

⁵ Los libros que permiten entender con claridad el multiculturalismo en los Estados Unidos son el de R. Menchú *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia* (1983) y, para la educación multicultural, el de A. Carey-Webb y S. Benz (Eds.), *Teaching and Testimony. Rigoberta Menchú and the North American Classroom* (1996), trabajo que reúne un conjunto de testimonios de profesores estadounidenses sobre la utilización del libro de Rigoberta en clase.

La cuestión no termina allí. Años más tarde, un antropólogo estadounidense, David Stoll, publica un libro titulado *Rigoberta Menchú and the Story of all Poor Guatemalans*. Es un informe de campo hecho por el autor en la misma Guatemala de Menchú. El problema surge cuando los datos que obtiene este antropólogo contradicen las afirmaciones del libro de la Premio Nobel indígena. Todo parece indicar que Rigoberta adecuó su relato al patrón ideológico del Ejército Guatemalteco de los Pobres, hecho que hubiese sido irrelevante si la obra de Menchú no hubiera sido canonizada como modelo del género *testimonio* en la investigación de la Antropología Cultural y, además, si no hubiera sido tan difundida y utilizada en la educación estadounidense -de allí su relevancia-, ya que su cuestionamiento es más grave para la educación superior estadounidense que para Guatemala.

Este hecho tuvo repercusión en los principales diarios de EEUU y Europa a través de un reportaje escrito por Larry Rohter sobre el libro de Stoll⁶. Cuando apareció el reportaje, la primera reacción de Rigoberta fue acusar a Stoll de racista; la segunda, fue negar la responsabilidad sobre el texto de su primer libro, argumentando que todo era un mal entendido de Elizabeth Burgos, la persona que había puesto por escrito su testimonio oral. Sin embargo, Elizabeth Burgos había guardado las cintas donde Rigoberta claramente afirma y confirma todo lo escrito

en papel (Enkvist, 2008:208-209).

David Stoll sabía que su libro iba a causar revuelo en el ámbito académico de los Estados Unidos, y muchos intentaron disuadirlo. No obstante, la respuesta de Stoll para realizar la publicación de su trabajo fue contundente: *la verdad tiene valor en sí y es obligación de los investigadores buscarla y darla a conocer* (Stoll, 1999).

Después de la publicación, el antropólogo fue atacado de múltiples formas. Sin embargo, no pudo dejar de considerarse su importancia ya que, a partir del caso de Rigoberta Menchú, se abrió un interrogante importante sobre los niveles de *veracidad y rigor* en las humanidades y las ciencias sociales. Si los investigadores no quieren tomar en cuenta una información que no les conviene, y en vez de datos validados introducen una teorización no fundada en la observación de lo real, entonces no es posible un saber científico verdadero.

En suma, los *estudios liberales* han sufrido duros ataques como se mostró antes. Uno por uno los elementos de su currícula han sido reemplazados. Los principales argumentos que se esgrimieron fueron de índole utilitaria. Así, las lenguas clásicas fueron reemplazadas por el estudio de las lenguas modernas, el estudio de la oratoria desapareció por considerarse no científico; la educación general se reemplazó por la educación vocacional o el entrenamiento técnico para el trabajo. Y los tradicionales estudios humanísticos se han visto gradualmente socavados y reemplazados por las ciencias sociales; la misma suerte han tenido las *artes*, que fueron eliminadas por no favorecer la creatividad.

⁶ Este reportaje apareció en el *New York Time* el día jueves 15 de diciembre de 1998; el título del mismo es *TARNISHED LAUREATE: A special report; Nobel Winner Finds Her Story Challenged*.

¿En qué consiste la superioridad de este tipo de educación?

En el discurso inaugural en *St. Andrews*, John Stuart Mill sostiene que la educación liberal es «la educación de todos aquellos que no están obligados por las circunstancias a suspender sus estudios académicos a una edad muy temprana»⁷. Asimismo, este discurso de Mill contiene una serie de observaciones sumamente relevantes sobre naturaleza de la *educación liberal*. El autor asigna a este tipo de educación la *superioridad* de la literatura clásica *para los fines de la educación*, el hecho de que ella nos transmite la «sabiduría de la vida»: «Al cultivar (...) las lenguas antiguas como nuestra mejor educación literaria, asentamos a la vez una base admirable para la cultura ética y filosófica». Aún más admirable que «la sustancia», es «la forma» de tratamiento: «Se debe recordar que los antiguos escritores poseían más tiempo y que escribían principalmente para una clase selecta y ociosa», en tanto que nosotros «escribimos apurados para personas que leen apuradas». Así, los clásicos utilizaban «las palabras adecuadas en el lugar adecuado» o, lo que es lo mismo, no eran «verbosos» (Cavenagh, 1931:151-157).

La *educación liberal* es el camino que permite obtener un ser humano cultivado tanto en lo intelectual cuanto en lo ético y religioso, esto es, un *hombre* o un *señor*, o lo que en el mundo educativo anglosajón se llama un *gentleman*.

⁷ «... the education of all who are not obliged by their circumstances to discontinue their scholastic studies at a very early age» (citado por Strauss, 1962:60).

Uno se vuelve un señor -afirma L. Strauss- por medio de la educación liberal. Los señores son las personas que ‘toman las cosas en serio’. Son serios porque se ocupan de los asuntos de mayor peso, de las únicas cosas que merecen ser tomadas en serio en sí, del buen orden del alma y de la ciudad. En potencia, la educación del señor es la anticipación lúdica de la vida del señor: «En primer lugar, consiste en la formación del carácter y del gusto. Las fuentes de dicha educación son los poetas. Es innecesario afirmar que debe poseer habilidades. (...) la lectura, la escritura, la contabilidad, el cálculo, la lucha, (...) debe poseer la habilidad para administrar bien y con nobleza los asuntos de su casa y los asuntos de su ciudad, en las obras y en las palabras. Estas aptitudes las adquiere a través de su interacción familiar con señores mayores o más experimentados, de preferencia con estadistas mayores, mediante la instrucción que recibe de maestros en el arte de la oratoria, la lectura de libros de historia y de viajes, meditando acerca de la obra de los poetas y, por supuesto, participando de la vida política. Todo esto exige disponibilidad y tiempo libre por parte de los jóvenes y de sus mayores (...).» (Strauss, 1962:52).

La superioridad de esta educación no sólo puede observarse por la vigencia que tuvo a lo largo de los siglos, sino también, y principalmente, por su efectividad, esto es por sus resultados, que se pueden traducir en la calidad de los hombres que ha formado y en la calidad de los productos culturales que ha posibilitado.

En cuanto al modelo de hombre, afirma Roger Scruton en un libro reciente titulado *Cultura asediada* (*Culture Counts*, 2007), que este tipo de educación es la que le

permitió a Inglaterra en un momento de su historia contar con los hombres capacitados para manejar el imperio más grande del mundo. A lo que se le suma la trascendencia de aquellos hombres que fundaron los Estados Unidos, todos ellos colonos ingleses. Entre los denominados *padres fundadores* de los Estados Unidos, mencionados al inicio de este trabajo, 26 fueron los principales, y 18 de ellos habían recibido este tipo de educación y fundaron el país que actualmente es uno de los más poderosos del planeta.

En cuanto a los resultados culturales es claro testimonio la calidad de la literatura inglesa y de la estadounidense, calidad que aún hoy sigue dando frutos valiosos. Esto queda confirmado por los numerosos escritores ingleses cuyas obras son mundialmente leídas como, por ejemplo, C. S. Lewis, J. R. R. Tolkien, J. K. Rowling, entre los más conocidos. Éste es el parecer de una de las grandes inteligencias que ha dado nuestro país, el Padre L. Castellani, quien en un artículo titulado *Literatura y Universidad* observa lo siguiente (Castellani, 1953:59): «La literatura americana es grande. No la conozco toda -ni de lejos-, pero sé que es grande con algunos defectos de fondo, quizá, que son los defectos de la nación entera. (...) los norteamericanos tienen una gran literatura porque tienen universidades, y por eso también son nación imperial, o independiente por lo menos. (...) He ahí todo el secreto. No se puede ser gran escritor -ni muchas otras cosas- sin una adecuada y muy paciente formación intelectual que no da ni el periodismo, ni la autodidaxis, ni la lectura vaga y caótica, (...) la alta vida intelectual no es un lujo para una nación: es una necesidad. El

poseer sabios es antes que el poseer máquinas, cosa que sabían nuestros padres y que vio no solamente Tomás de Aquino, Alfonso I, Rosmini y Newman, sino también Enrique VIII. (...) Una nación sin alta vida intelectual es nación descabezada, y una gallina con la cabeza cortada puede disparar bastante en todas direcciones y hasta cacarear, pero al fin se desangra y se cae».

Ante todas estas consideraciones surge la siguiente pregunta: ¿Puede la educación tal como está planteada hoy formar tal tipo de hombres o señores? O, en otras palabras, ¿puede la educación actual hacer posible que surjan grandes obras culturales? A lo que hay que contestar honestamente que no. La razón de esta negativa es que la educación contemporánea justamente ha truncado los dos caminos cruciales para acceder a una *educación liberal*, y, en consecuencia, a una verdadera formación humana, porque el actual pensamiento educativo se ha encargado de desautorizar sistemáticamente tanto la figura de los maestros como la del conocimiento culto, es decir, la cultura en su más alta expresión, sustituyéndola sistemáticamente por sucedáneos.

Como afirma L. Strauss, en la actualidad predomina un nuevo tipo de educación o una nueva orientación de la educación. Así como la educación liberal en su sentido originario se basaba en la filosofía clásica, la nueva educación deriva sus fundamentos, si no su ser, de la filosofía moderna. «En este sentido, la concepción moderna de la filosofía es fundamentalmente democrática. El fin de la filosofía ya no es más lo que se podría denominar contemplación desinteresada

de lo eterno, sino el alivio de la condición humana. (...) La filosofía o la ciencia ya no son más un fin en sí, sino que están al servicio del poder humano, de un poder que busca prolongar, hacer más sana y más abundante la vida humana» (Strauss, 1962:62-63).

La filosofía moderna, que inspira a la educación moderna, es un pensamiento fundamentalmente immanente y puesto al servicio de fines immanentes y, en consecuencia, útiles para la vida terrena del hombre. Así, en el pensamiento moderno todo conocimiento tiene que encontrar su justificación en y para la sociedad y no en sí mismo como era en el pensamiento antiguo. El acento de esta perspectiva terrena de la educación, en cierta manera, es lo que la lleva a la preocupación casi exclusiva por lo *actual*. Toda perspectiva histórica, toda tradición se desvanece en el aquí y ahora, en el cual adquiere un nuevo sentido la primacía de la vida por la subsistencia, es decir, la educación para adquirir habilidades laborales, esto es, *empleabilidad* pura y dura.

Conclusiones

A partir de lo dicho hasta aquí hay que concluir que los *estudios liberales* en Occidente, y particularmente en el mundo anglosajón configurado por Inglaterra y los Estados Unidos, sintetizan en sí una tradición educativa de siglos que aún se encuentra vigente y que está a la mano para retomarla y renovarla con los nuevos conocimientos y avances que pueden aportar las ciencias de la educación. No se trata de volver al puntero, a los castigos físicos o al autoritarismo de antes, no. Por el contrario, se trata de intentar aprovechar toda la riqueza acumulada en una tradición educativa que posee siglos de experiencia

en la conformación de una civilización completa y que ha mostrado tener las fuerzas suficientes como para subsistir y ser actual en pleno siglo XXI.

La *educación liberal* tiene por objeto formar tanto la inteligencia cuanto el carácter estético y moral del hombre, ya que una persona antes de ser especialista en determinada área del saber, primero y antes que nada es persona. El testimonio de la efectividad de esta educación lo dan tanto la calidad de los hombres que fueron formados en esta escuela cuanto los resultados concretos que este modelo educativo ha posibilitado que surjan en el ámbito de la cultura, el arte, la música, etc.

Además, hay que señalar que esta concepción educativa puede volver a nutrir y beneficiar con su influencia formativa el mundo de las Universidades. Esto lo atestiguan tanto prestigiosos profesores universitarios -como A. Bloom, R. Kimball, A. T. Kronman, R. Scruton, A. MacIntyre, R. McNerny, entre muchos otros- cuanto los numerosos programas en artes liberales vigentes hoy en prestigiosas Universidades inglesas y estadounidenses -como Oxford, Cambridge, Yela, Harvard, Chicago, Notre Dame, entre muchas otras-. Todos estos elementos aparecen como respuesta alternativa y efectiva ante la pobreza teórica y de resultados que brindan las actuales teorizaciones sobre la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carey-Webb, A. y Benz, S. (Eds.) (1996). *Teaching and Testimony. Rigoberta Menchú and the North American Classroom*. New York: State

University of New York Press.

Castellani, L. (1953). *Literatura y Universidad. Dinámica Social*, Buenos Aires, 59, 90-91.

Corcoran, T. (1930). *Newman's Theory of liberal Education*. Dublin: University of Dublin.

D'Souza, D. (1992). *Illiberal Education. The Politics of Race and Sex on Campus*. New York: Vintage.

Enkvist, I. (2008). *Íconos Latinoamericanos. 9 mitos del populismo del siglo XX*. Madrid: Ciudadela.

Gadamer, H. G. (2001). *Antología*. Salamanca: Sígueme.

Gugelberger, G. (Ed.) (1996). *The Real Thing. Testimonial Discourse and Latin America*. Durham-Londres: Duke University.

Jaeger, W. (1993). *Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Johnson, P. (1999). *A History of the American People*. N. York: Harper Perennial.

Keegan, J. (2002). *Winston Churchill*. New York: Penguin Group.

Kimball, R. (2008). *Tenured Radicals. How Politics has Corrupted our Higher Education*. Chicago: Ivan R. Dee.

Lind, M. (2006). Why the Liberal Arts Still Matter. *Wilson Quarterly*, 30(4), 52-53.

Mill, J. S. (1867). Inaugural Lecture at the University of St. Andrews. En: Cavenagh, F. A. (Ed.) (1931). *James and John Stuart Mill on Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mill, James and John Stuart (1931). *On Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Newman, J. H. (1964). *University Sketches*. New York: St. Paul Publications.

Newman, J. H. (1996). *The Idea of a University*. Frank M. Turner (ed.), New

Haven: Yale University Press.

Pring, R. (2004). The aims of education: liberal or vocational? *Philosophy of Education*, London-New York: Continuum, 42-60.

Quevedo, A. (2001). *De Foucault a Derrida*. Pamplona: Eunsa.

Scruton, R. (2007). *Culture Counts. Faith and Feeling in a World Besieged*. New York: Encounter Books.

Stoll, D. (1999). *Rigoberta Menchú and the Story of All Poor Guatemalans*. Boulder: Westview Press.

Strauss, L. (1962). Liberal Education and Responsibility. En: *Education: the Challenge Ahead* (49-70). New York: The American Foundation for Continuing Education.

Strauss, L. (2004). What is Liberal Education? *Academic Questions*, Winter, 31-36.

LIBERAL STUDIES AND UNIVERSITY IN THE ANGLO-SAXON EDUCATIONAL TRADITION

Abstract: This paper tries to show the history of the liberal education and the University in the Anglo Saxon tradition of education. In this context of ideas, the field of work is confined at the following points: first, point out what mean liberal education and what elements composed this curricula of studies; second, describe the main features of the Anglo Saxon tradition of education, mainly in England and United States; and third, try to prove in which consist the qualitative superiority of this kind of education.

Key words: liberal education, university, Anglo-Saxon education tradition.

Datos del autor

Dr. Rodolfo Mauricio Bicocca.

Investigador del Instituto de Filosofía.
Facultad de Filosofía y Letras. U.N. de
Cuyo. Prof. de la U.N. de Cuyo / Prof. de la
U. de Mendoza. B° COVIMET, 1ª Etapa,
M: C, C: 18. Cerro Colorado 1908. Godoy
Cruz. CP 5501. Mendoza. Argentina.

Correo electrónico:

bicoccam@logos.uncu.edu.ar

bicoccam@hotmail.com

LA LECTURA DE LOS CLÁSICOS Y LA UNIVERSIDAD*

Elbia Haydée Difabio
Universidad Nacional de Cuyo

El presente artículo reflexiona sobre la presencia y persistencia de los textos clásicos como mediadores paradigmáticos de la civilización occidental. En primer lugar, se hace hincapié en la definición de clásico del DRAE, destacando en especial tres de las acepciones; luego se lo compara con el calidoscopio y con la cumbre para luego meditar acerca de la evolución del canon según las épocas y de la influencia de los clásicos en otros libros, también devenidos clásicos. Se menciona una galería tentativa e imperfecta de autores clásicos a la vez que se esgrimen algunas estrategias posibles de ser aplicadas por lectores autónomos y por la Universidad de modo sistemático en distintas carreras y asignaturas. Se justifica el acercamiento y deleite de los clásicos con cinco argumentaciones, a las que cada lector puede sumar las suyas.

Palabras claves: textos y autores clásicos – valor intrínseco de los clásicos
- Universidad – docere delectando – formación integral y humanística

Un filósofo, para ser más exacta Francis Bacon, ha dicho «Eres lo que eras el día en que naciste más dos factores: los hombres que has conocido y los libros que has leído». Pues bien, si ante una situación extrema de tener que conservar solo una decena de libros, preguntara a cada uno de ustedes -lectores incipientes, medios o veteranos- cuáles guardarían, seguramente la elección sería muy variada. Sin embargo,

sin dotes de augur, estoy convencida de dos resultados: primero, que podremos listar un número limitado de títulos comunes a tanto lector -que difiere en edad, intereses, estudio, experiencia- y segundo, que esa biblioteca compartida estará formada esencialmente por clásicos.

Comencemos por definir qué es un clásico. Un poeta, Jorge Luis Borges, lo definía bellamente como un libro que se lee «con previo fervor y con una misteriosa lealtad» (*Sobre los clásicos*). De las seis acepciones que da el *Diccionario de la Real Academia*, nos interesan las tres primeras, a saber:

1. Se dice del autor o de la obra que se tiene por modelo digno de imitación en

*Una versión previa fue presentada en *Investigación sin Rodeos. Revista anual n° 1*, publicada prioritariamente para uso interno por el Instituto Rodeo del Medio – Nivel Superior, en Maipú, 2005. El tiempo ha permitido retroalimentar el artículo y se lo ha enriquecido con consideraciones específicas sobre la misión de la Universidad y los clásicos.

cualquier literatura o arte;

2. Principal obra notable en algún concepto;

3. Perteneciente a la literatura o al arte de la antigüedad griega y romana, y a los que en los tiempos modernos los han imitado.

Retengamos la segunda, esto es, «notable en algún concepto». En efecto, se considera clásico o bien a un escritor o bien a un texto que la humanidad ha conservado -rectifico y completo, ha atesorado- porque ha considerado legítima su persistencia. ¿De dónde emana tal vitalidad? Las respuestas son múltiples pero se pueden reunir en una: todo clásico es una síntesis plurisignificativa de experiencias nutricias que compendia riqueza de conocimientos sobre la índole humana, del ser humano en su validez universal y normativa, conocimientos imperecederos expresados en forma imperecedera, a pesar inclusive de las traducciones en caso de que no manejemos la lengua original en que el clásico fue concebido. Cada fuente ha sido atesorada en un *status* canónico, básicamente por dos razones, indisolublemente unidas: porque compartió, comparte y compartirá la vida de los hombres y porque fundada en cualidades legítimamente obtenidas: valor, prestigio, singularidad y a la vez universalidad.

Complementando la idea de que la humanidad en su conjunto salvaguarda estos testimonios, me gusta pensar que el libro clásico es, en sí, una forma viviente que se hace él también su lugar en el mundo, sin prepotencia pero con la firmeza y la serenidad que le confieren su geminación y caudal internos. Quiero

decir, un clásico, en tanto obra de arte, persiste porque hay en él una fuerza, educadora, iluminadora, tutelar, correctiva y restauradora, reguladora, orientadora, direccional, regeneradora, curativa, una *dynamis* tan intensa como significativo y cabal es el ideal de hombre, el arquetipo, el canon de conducta personal y social que revela.

Todavía hoy nos entendemos cuando, al ilustrar un rasgo espiritual, aseguramos que alguien se parece más a Quijote que a Sancho Panza o a Martín Fierro que al Viejo Vizcacha; todavía hoy señalamos que es tan celoso como Otelo o tan hospitalario como Anfitrión, personajes respectivos y sin agotar las autorías de Shakespeare (Otelo), de Plauto, Enrique de Kleist y Juan Molière (Anfitrión).

Para alcanzar una mejor comprensión de qué es un clásico, permítanme su relación con símiles personales: el del calidoscopio y, como habitante de zona montañosa, el de la cumbre. Defino clásico a aquel testimonio que es como un calidoscopio hecho de palabras. Dependerá de la curiosidad, paciencia y tiempo de que dispongamos, para que el calidoscopio, con nuestra mano conductora, nos regale formas bellísimas, más a unos que a otros según nuestro acercamiento y nuestra entrega. Y esto se entronca con el diálogo que necesaria e ineludible, surge con la lectura de los clásicos, diálogo como palabra en tensión, de entendimiento verdadero, nunca de recepción pasiva o inerte. Y si el arte de leer consiste en releer, la obra que releemos es un siempre un clásico, al que podríamos caracterizar de «obra que merece ser releída». De allí que cada vez que retomamos su lectura, advertimos

asombrados un nuevo matiz, un detalle clave antes inadvertido, un mensaje pulsante y ascendente que «estrena» con cada uno de nosotros. Los antiguos eran conscientes de esto y decían: *Pro captu lectoris habent sua fata libelli*, El destino de los libros depende de la comprensión del lector (Terenciano Mauro. *De Litteris, Syllabis et Metris* 1.286).

En cuanto a la montaña, sostengo que los clásicos son cumbres de la literatura, elevaciones que el hombre escala, a veces con mucho esfuerzo pero siempre en actitud agonal y creativa. De tal aventura nunca se vuelve igual, se ha enriquecido con una experiencia fundante. El ascenso se origina por doble vía: son prototipos éticos, sustentados por creación estética.

Un aspecto primordial es que ante un clásico, entendemos sus motivos y sus metas; nos es familiar su forma de vida, pensamiento y acción, aun cuando el personaje esté lejos en tiempo y geografía. Nos lleva a lugares distintos y sin embargo nos sentimos en casa. Es el poder sinfrónico de la literatura. Sinfrónico, cultismo griego, significa literalmente «mente en común»: unir voluntades, congregar los espíritus por encima de las categorías espaciotemporales contingentes.

¿Todas las épocas tienen los mismos clásicos? Depende. La lista puede abrirse a nuevos clásicos. El tiempo las somete al juicio de las generaciones. Es factible que la popularidad de cualquier obra «maestra» -he aquí otro calificativo enaltecedor- en cualquier género (lírica, narrativa, dramática, ensayística), fluctúe según vicisitudes histórico-sociales y vaivenes del gusto y de la moda. No obstante, como el ave mitológica Fénix renace con más

renovado empuje y energía y con nuevos argumentos de defensa. En relación con esto, Umberto Eco afirma: «la lectura de los clásicos es un viaje a las raíces». No necesariamente por nostalgia de algo que fue y que ya no es y tal vez no podrá ser. De hecho, ninguna etapa escapa de la corriente efímera e irreversible del tiempo. No pensamos ni deseamos volver a la sociedad aristocrática micénica de un Agamemnon, rey de reyes. Es otro el concepto: Con los clásicos viajamos a las raíces porque tienen el don de la esencialidad. Han planteado los grandes enigmas de la vida, sus valores -libertad, amistad, amor, fidelidad, responsabilidad, patriotismo, heroísmo, servicio y sacrificio, verdad, sabiduría, honestidad, solidaridad, honor y deber, pureza y tolerancia, piedad, perdón, religiosidad y fe-, indagando acerca del comportamiento del hombre en tanto hombre, con sus mezquindades y con sus grandezas, pero dejando siempre como elemento formativo la aprehensión espiritual personal, emulando -no envidiando- a paradigmas y luchando contra sus propias falencias. Este es el gran mensaje, por ejemplo, de Aquiles en la *Ilíada*: él, el tantas veces nombrado con su epíteto de «iracundo», depone su cólera, aprende a perdonar. Aquiles no es vulnerable sólo en el talón; es vulnerable en las pasiones. Héroe no es el que no cae sino el que se levanta. Y cuando el joven Aquiles perdona el cuerpo de su enemigo Héctor y se lo devuelve a su anciano padre Príamo, su gesto adquiere valor de símbolo. Con otro héroe homérico, Odiseo, aprendemos acerca del renunciamento a la inmortalidad, una determinación pensada y voluntariamente aceptada. No hay en él un arrebató o impulso exaltado,

incontrolado, del que luego pueda arrepentirse. Es héroe porque piensa y luego actúa, no al revés; razona primero y obra en consecuencia, conforme con sus principios. El Ulises latino anhela regresar a su tierra pequeña y humilde, la isla de Ítaca, a su esposa Penélope -seguramente envejecida- y a su hijo Telémaco, a quien prácticamente no conoce. Su patria parece todavía más pobre y subvertida porque intencionalmente, en llamativo contraste, el poeta narrador ha situado al héroe, poco antes de ser llevado a Ítaca, en la tierra utópica de los feacios. Nos alegramos profundamente de que la *Odisea* se haya mantenido íntegra a través de los siglos, pero si solo se hubiera salvado el canto V -precisamente aquel en que la ninfa Calipso lo «tienta» con la inmortalidad y con una vida sin enfermedad ni vejez- intuiríamos en esa rapsodia la magnitud de la decisión del héroe: nada menos que su vocación de ser hombre¹.

En este marco histórico especial en que nos toca vivir y que nos condiciona -pero nunca nos determina-, en esta postmodernidad -decía- de tibieza en los vínculos, de fragmentación y desacralización, del absurdo y de la incoherencia, de identidades borrosas -corrijo: si son borrosas, corresponde hablar de pseudoidentidades- y de falta de compromiso con Dios, con el otro y con uno mismo, los clásicos vuelven a darnos su respuesta. Incluso los textos profanos, aquellos de Homero, reflejan frente al

mundo divino y el *cosmos* una religiosidad y un respeto que son desconocidos e inclusive atacados por tantos escritos contemporáneos. De hecho, el ateísmo es un fenómeno raro en la antigüedad helénica.

Los autores clásicos han reflexionado, en persistente diacronía y con actitud reflexiva, sin resignar su vocación de belleza, sobre toda clase de desmesura humana, de *hybris* en términos griegos: ignorancia, impericia, estupidez, guerra, esclavitud y despotismo, miedo, indiferencia e ingratitud, traición y engaño, resentimiento y venganza, avaricia, injusticia, dolor y blasfemia, hambre y marginación, indecisión y cobardía, pobreza, soledad, lujuria y hedonismo... La verdadera literatura es todo lo contrario de la frivolidad. La obra clásica es obra que dice, es obra decidora, y al decir, denuncia, estimula, invita y anima. Al respecto, afirma Calvino (1994:13): «(...) de los clásicos se suele oír decir: 'Estoy releiendo...' y nunca 'Estoy leyendo'».

Y si hoy el arte está invertido o es superficial, se debe a que el espíritu está subvertido o se niega a profundidades. Es entonces tiempo de humanizar y de priorizar lo esencial sobre lo accesorio, de rescatar el universo conceptual y vital de la auténtica formación, de la *paideia*. Es tiempo de que, en orden creciente, cada uno de nosotros, familia y sociedad, enfatice más el «construir con» que el «devastar» o, en el mejor de los males, «defenderse de». En estos días en que todo parece desechable, incluido el hombre, urgen los clásicos con sus voces humanísimas, imaginativas y vigorosas. Y esta urgencia tiene carácter de obligatoriedad moral para quienes los

¹ Cf. Difabio, E.(2008), «Raíces y alas: permanencia y cambio en *Aquiles pies ligeros* de Stefano Benni». El escritor italiano plantea la resemantización de temas y personajes griegos en un enfoque contemporáneo. El artículo se inserta en el área de la literatura comparada.

hemos leído; debemos enseñar a que los consulten y los amen, conocedores de que no se ama lo que no se conoce. Tiempo atrás, al comenzar la guerra contra Irak, no fue casual que en los grandes teatros de Europa se pusiera en escena la *Lisístrata* aristofanesca, obra cuya capacidad de mediación asombra, aunque hayan pasado más de veinticinco siglos.

La galería de clásicos es un patrimonio universal, sin parcialidades políticas, ideológicas o religiosas. En una síntesis rápida, desordenada y perfectible, están los escritores griegos: ya aludimos a Homero, pero hay textos para todos los gustos literarios (Hesíodo, los tres trágicos Esquilo, Sófocles y Eurípides; el comediógrafo Aristófanes, los líricos monódicos y corales como Solón, Teognis, Píndaro, los exquisitos pensadores Platón y Aristóteles, los helenísticos con su gusto refinado y de detalle). De los latinos basten algunos nombres como los poetas Catulo, Virgilio, Horacio; el filósofo Séneca, el orador y también filósofo Cicerón. Complete cada uno de ustedes la nómina: Shakespeare, Edmund Spenser, Cervantes, el Dante, Miguel de Unamuno, Fray Luis de León y la mística española, Juan Ramón Jiménez, los dos Machados, Jean Racine, Honoré de Balzac, Charles Baudelaire, Saint de Exupéry, Marguerite Yourcenar, Federico Klopstock, Johann Wolfgang von Goethe, Franz Kafka, Julio Verne, Mark Twain, Daniel Defoe, Walt Whitmann, Virginia Woolf, Rubén Darío, Rafael Obligado, Leopoldo Lugones, Leopoldo Marechal, Jorge Luis Borges, Tolkien...

Conviene explicitar otro aspecto relevante: el clásico es de naturaleza tan generosa que fecunda la literatura posterior a través de proyecciones más o

menos próximas al original, y en escritores de primer nivel, que a su vez pueden devenir ellos también clásicos. (A propósito de esto, Gilbert Highet es autor de *La tradición clásica*. Un tomo completo, el segundo, se dedica a las *Influencias griegas y romanas en la literatura occidental*). Piénsese al respecto -circunscribiéndonos con exclusividad a la literatura helénica- la multitud de Edipos, Antígonas, Electras, Fedras, Medeas, Hipólitos, Orestes, Alcestris, Narcisos, Orfeos, Heracles, que han surgido gracias a sus ancestros antiguos (no solo en el campo literario, también en escultura, cerámica, música, cine, entre otras áreas). Por ejemplo: como las capas arqueológicas de la Troya asiática, reposa el *Ulises* de James Joyce en el venerable Homero. Abundan los ejemplos sobre recreaciones actuales: allí están *El tratado de Narciso* (1891), *Prometeo mal encadenado* (1899), *Edipo* (1930) y *Teseo* de André Gide, significativamente el último escrito del francés casi octogenario, presentado en 1946; allí las novelas cortas *Cassandra* (1983) y *Medea* (1996) de la alemana Christa Wolf. Después de todo, «la literatura [resulta] gran cliente de los mitos» (Echavarría Molloy, 2001: 35).

En calidad de lectores autónomos, adultos, está en nosotros para la selección de los clásicos optar por distintos criterios, complementarios entre sí: un enfoque cronológico (Bloom, 1995, habla de edades: teocrática, aristocrática, democrática y la última, caótica), geográfico, por géneros literarios, por autores, por temas, por etapas o movimientos, por nacionalidades, por estilos; apelando a semejanzas (por

ejemplo, tragedias) o a antítesis (tragedias y comedias). O simplemente dejar que el clásico nos elija como lector...

Sobre la base de la libertad de elección, la obra que cada uno lee, voluntariamente abrazada, se vuelve personal. Leer disfrutando, premisa que los latinos resumieron en el *docere delectando*; leer aprendiendo, aprender leyendo mientras nos regocijamos, mientras saboreamos el misterio del lenguaje hecho arte, llorando y riendo en consonancia con las lágrimas y las risas de los personajes, que se tornan simpáticos y antipáticos como personas de carne y hueso y a los que adoptamos como parte insoslayable de nuestra existencia.

¿A quién le corresponde presentar a los clásicos, darles el encuadre, la selección y la dosis convenientes para su mejor aprovechamiento? En buena medida, a los agentes educadores: familia, escuela, iglesia, medios masivos de comunicación. Esto en teoría. La práctica cotidiana es de otro tenor. Quienes nos criamos de niños y adolescentes sin televisión, sabemos que alguna vez teoría y práctica convivieron armónicas y agradecemos a nuestro entorno el puente que tendieron entre nosotros y los buenos libros, libros con mayúsculas. Por eso, intuimos cuán sincero es el poema eglógico -en terminología virgiliana- en el que de José Pedroni (1969) evoca:

Mi escuela, aquella escuela, no tenía
ni nombre ni linaje, y ya no existe.

Si digo que la quise, mentiría.
Fue ella quien amó a su niño triste.

Para alegrarme abría su ventana
por donde entraba el campo con su aroma;
se ponía a reír en la campana

o se echaba a volar con la paloma.

Si digo que la quise no diría
que nunca le llevé ninguna cosa,
que siempre le quité lo que tenía.

Puedo llamarla escuela de la rosa,
porque daba su flor y sonreía,
abría su ventana y era hermosa.

«Abría su ventana y era hermosa»: la ventana como metáfora de apertura y descubrimiento, significó la convivencia con un abanico de personas, no solo históricas sino también protagonistas de clásicos encomiables, en mi imaginación y en la de mis coetáneos tan reales que todavía nos acompañan. De allí que la universidad debe encarar la mediación amable y sistemática entre clásicos y lectores universitarios. Es factible, más si se trabaja en equipo. Aun en una Facultad de Ciencias de la Salud, se puede concebir un espacio para, por ejemplo, examinar la conexión peste-literatura. De hecho, hay experiencias al respecto. Textos abundan: desde el *Edipo* de Sófocles al *Edipo rey* de Séneca, desde las plagas del Egipto bíblico a la muerte del sargento Cruz en el *Martín Fierro*, desde *Los novios* de Alessandro Manzoni a *Muerte en Venecia* de Tomas Mann. O examinar, en una cátedra de Derecho, la magistral distinción entre *themis* y *nómos* en clave ético-estética, en una obra señera: la *Antígona* de Sófocles y las que le sucedieron, en proyecciones muy elocuentes en acertada diacronía. O revisar fobias y complejos en lúcidas tragedias. O estudiar la utopía política a partir de *Las Aves* de Aristófanes o *La República* de Platón. O revisar otras, para participar de la nostalgia por

sociedades más ordenadas y justas, donde reina la tolerancia, la paz, la rectitud y la equidad, representaciones en definitiva que coinciden en imágenes paradisíacas de carácter especial, asociadas a épocas felices de la humanidad. Nos esperan entonces, en el mundo antiguo, el pueblo feacio de Homero, la Edad de Oro de Hesíodo, el fragmento 128 de Empédocles, la pítica 10 y la olímpica 2 de Píndaro, *Timeo* 24c -25d, *Critias* 120 e-121c. y *República* 369a - 383c; 454e - 461e de Platón, los hiperbóreos en Pausanias, *Eneida* 7 de Virgilio... Más cercanos son, entre tantos, Tomás Moro y su *Utopía*, Hermann Hesse y *El juego de abalorios*, George Orwell y su *1984*, además de *La rebelión de la granja*, Aldous Huxley y *Un mundo feliz*, Herbert George Wells y *La máquina del tiempo* e Isabel Allende y *El Reino del Dragón de Oro*. ¿Y si cotejáramos utopías y antiutopías o revisáramos cuándo una deviene otra en un mismo texto?

En este sentido, la Universidad es responsable de la difusión de los clásicos. Debería ser, lisa y llanamente, garante de este estudio y buscar su inserción en cátedras regulares, en conferencias, charlas y cursos organizados por las Secretarías de Extensión Universitaria y de Posgrado. Si esto no se lleva pronto a la acción, se peca de desidia. En un cuento largo, el español Torrente Ballester (1984) hace corresponder en la ficción el ocaso de las deidades helenas -y con ellas, toda una cosmovisión amenazada- con el olvido de la mitología por parte de los hombres, hasta el punto en que sobrevive un único creyente, Patricio, conmovedor último pilar de los dioses y del que depende la «existencia» de Zeus y su familia. Este hombre ha creado un hostel con el fin de

alojar y resguardarlos, un Olimpo terrenal donde vivirán todos juntos durante veinte años. Previa consulta con el Libro del Destino, el grupo divino sabe la fecha exacta del asesinato de Patricio e intentarán aprovechar el plazo para convencer -en vano- a otros mortales de que crean y piensen en ellos para que puedan, por ende, perdurar. Pues bien, de manera análoga, entendemos que los libros que no se leen, también se desvanecen. Y esto no causa únicamente aflicción en los más refinados o nostálgicos, sino un progresivo deterioro e inexorable desintegración culturales.

Falta responder una última pregunta: ¿por qué acercarnos a los clásicos? Espero que parte de la respuesta haya sido ya esbozada en estas breves reflexiones. De manera didáctica, cabe un racimo de causas posibles que enumero pero no jerarquizo porque todas son igualmente medulares:

1. Los clásicos se caracterizan por sensibilizar al lector y propender a una actitud filosófica, actitud del hombre que se interroga, a nivel óntico -esto es, de las cosas, de los hechos- y a nivel ontológico -del sentido, desde el cual lo óntico adquiere su significado.

2. Suponen una ampliación de horizontes. Son «urnas de ideas», «cofres místicos que custodian el pensamiento humano», «depositarios de la herencia misma del universo (...)». Así define poéticamente Amado Nervo a los libros en su poesía del mismo nombre (*El estanque de los lotos*) y, guiada por los versos mismos, infiero que los libros a los que alude el poeta mexicano son los clásicos, «espigas de oro / que fecundara el verbo desde el caos».

3. A causa de la simbiosis perduración-movilidad de las problemáticas que plantean y por sus cualidades de multicultural, polivalente y axial, son llaves para una interpretación más acabada de proyecciones artísticas actuales, aun versiones opuestas -pícaras, desencantadas o insolentes-. Al respecto, «la tradición no es sólo una entrega de testigo o un amable proceso de transmisión: es también una lucha entre el genio anterior y el actual aspirante, en la que el premio es la supervivencia literaria o la inclusión en el canon» (Bloom, 1995: 18).

4. La vocación de los clásicos es intrínsecamente didáctica; su labor y misión, pedagógica. Educadores natos, son incentivos y acicates para todo lector alerta.

5. Impelen a quien se acerca a que busquen y resuelvan su propia encrucijada. Contribuyen a una formación personalizada y personalizante. Con ellos el lector es mucho más agente que paciente.

Para concluir, me adhiero a Calvino cuando afirma «Tu clásico es aquel que no puede serte indiferente y que te sirve para definirte a ti mismo en relación y quizás en contraste con él» (Calvino, 1994: 17). Sobre esta base, me gustaría dejar como despedida un fragmento de un poema con el que me siento profundamente identificada y que retomo cada vez que la ocasión es propicia. «Las cosas pequeñas» (Gallardo, 2002) es una obra clásica entonces en sentido amplio, ya que Gallardo no es autor consagrado ni su producción ha sido difundida. Acorde con el primer eje de la literatura, el goce estético, espero que disfruten de un

fragmento del poema (*ibid.*: 33-38), aun cuando no responda parcial o totalmente a sus ideas o ideales:

Celebro la grandeza de las cosas pequeñas;
de las cosas triviales, sencillas, hogareñas.

Quisiera que este verso fuera un canto de gesta
que exalte las hazañas de la gente modesta.

Quisiera que este verso fuera un himno discreto
que exalte al hombre medio, responsable y
concreto.

Quisiera que este verso resulte una balada
que exalta al hombre honrado y a la mujer
honrada.

Celebro la costumbre de decir la verdad.
Celebro la constancia. Celebro la amistad.

Celebro la finura de esa ayuda encubierta
que se presta de modo que ninguno la advierta.

Celebro los escritos con renglones prolijos.
Y celebro el coraje de tener muchos hijos.

Celebro a quien comparte la pesadumbre ajena.
Celebro a quien festeja la dulce Nochebuena.

Celebro al vigilante. Celebro al carpintero.
Celebro al trato franco y al amor verdadero.

Celebro las parejas de novios que en verano
caminan por los parques tomados de la mano.

Y celebro el cariño de mujer y marido
cuando llevan ya un largo camino recorrido.

Celebro los abuelos que ríen con sus nietos.
Celebro a quienes saben mantener los secretos.

Celebro al hombre humilde que construye un país;
del árbol florecido celebro la raíz.

Celebro a los que pisan con firmeza en el suelo
mientras alzan confiados su corazón al cielo.

Y concluyo este verso con el párrafo aquel:
quien es fiel en lo poco será en lo mucho fiel.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bloom, L. (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.

Calvino, Ítalo (1994). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Fabula Tusquets (Original italiano: *Perché leggere i classici*. Milano: Mondadori).

Difabio, Elbia Haydée (2008). Raíces y alas: permanencia y cambio en *Aquiles pies ligeros* de Stefano Benni, *Limes* 20. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 173-182.

Echavarría Molloy, Guillermo (2001). *Una vida de héroe. Función y significado del mito*. Buenos Aires: Biblos.

Gallardo, Juan Luis (2002). *Cosas y más cosas*. Buenos Aires: Vórtice.

Pedroni, José (1969). *Colección Homenaje* (t. II). Rosario: Porblisteia.

Torrente Ballester, Gonzalo (1984). El hostel de los dioses amables. En: *Las sombras recobradas*. Barcelona: Seis Barral, 277-343.

READING OF THE CLASSICS AND UNIVERSITY

Abstract: *This paper reflects the presence and persistence of classical texts as worthy mediators in relation to the Western civilization. First, the research puts emphasis on the definition of the term classic from the DRAE, highlighting three of the senses in particular; then it compares a classical book with the kaleidoscope and with the summit and then it meditates on the evolution of the canon according to time and to the*

influence of the classics in another books, also developed classics. The investigation also points out a tentative and imperfect gallery of classical authors and some probable strategies to be implemented by autonomous readers and by the University systematically in different careers and subjects.

The approach and the enjoyment in the reading of the classical literature are justified by five arguments, to which every reader can add his or her own judgment.

Key words: classical texts and authors - inborn significance of the classics - University - docere delectando – integral and humanistic development

Datos de la autora

Prof. Dra. Elbia Haydée Difabio. Profesora, licenciada y doctora en Letras. Especialista en Filología Clásica. Ejerce la docencia, la investigación y la gestión. Titular por concurso de las cátedras Lengua y Cultura Griega I (Letras) y Griego I (Filosofía) de la Facultad de Filosofía y Letras – UNC. Sus tres últimas publicaciones son: «Un rompecabezas con epítetos o cómo reconstruir la identidad divina de Apolo (AP IX. 525), *Europa* 5, Facultad de Filosofía y Letras, formato CD, 2007 y 2008, «Reconfiguración del Magno en un texto cristiano del siglo XIII: *El Libro de Alexandre*», *Vera Humanitas* vol. XXIV, nº 45, México: Universidad La Salle, 127-139 y «La tradición grecolatina en el himno II del *Cathemerinon* de Prudencio», en Simposio Internacional Helenismo Cristianismo, Buenos Aires, UNGS, formato CD.

Correo electrónico:
elbiad@logos.uncu.edu.ar

**ESCRIBIR EN EL POSGRADO.
SUS DIFICULTADES Y ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN**

Hilda Difabio de Anglat
Centro de Investigaciones Cuyo

A partir de la profusa bibliografía sobre la educación de posgrado, especialmente en lengua inglesa, se señalan las áreas de dificultad (tradicción disciplinar, elección del tema y expectativas de logro, continuidad del trabajo, experiencia previa en investigación, rasgos personales del tesista y rol del director) y las alternativas de solución de dichas dificultades, entre ellas: el taller para la formulación del Proyecto y el taller iterativo de Tesis.

Palabras clave: escritura académica – educación de posgrado – investigación educativa - factores de deserción.

La masificación internacional de la educación universitaria en las décadas recientes ha sido seguida de un crecimiento aún mayor del nivel de posgrado. Pearson, Evans y Macauley (2007:357) señalan que en Europa a partir de los años '90 algunos países duplicaron el número de doctores en una década. En Estados Unidos, los ingresantes en el posgrado desde 1986 se han incrementado en un 2% por año (Vilkinas, 2008:297). En Australia, la tasa de incremento de los estudios de doctorado en trece años (desde 1991 a 2003) es de aproximadamente el 300% (Gatfield, 2005:312). En la Argentina, desde su creación en el 2002, la CONEAU -Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria- acreditó «casi 1.400 programas de postgrado» (Buchbinder, 2005:227).

Dado que la investigación de este nivel se reconoce como un *área vital* de la innovación y el desarrollo, se advierte un

énfasis creciente en la necesidad de incrementar su calidad y eficiencia (Pearson y Brew, 2002:135) porque se verifica una alta tasa de deserción tanto en las universidades del primer mundo como en las nuestras. Por ejemplo, en los países anglosajones entre el 40% y el 50% de los doctorandos no finalizan sus Tesis (Ehrenberg *et al.*, 2007; Golde, 2005; Hoskins y Goldberg, 2005; Protivnak y Foss, 2009, por citar *algunos* trabajos más recientes)¹. Además, esta situación «(...) se ha mantenido sin cambios durante cuatro décadas, según lo manifiestan estudios tempranos que (...) recolectan datos desde 1953» (Armstrong, 2004:610). En nuestro país, dicho porcentaje es más

¹ Susan Gardner (2007:724) señala que la tasa de abandono es «alarmante», «el problema central de la educación de nivel doctoral en los Estados Unidos»: se ubica entre el 40% y el 70%; en las humanidades, este índice se traduce en que «sólo uno de cada tres ingresantes logra graduarse».

elevado: para el período 1996-2000, según el informe a la IESALC-UNESCO, los posgrados exhiben un promedio de 14,8% de estudiantes que llegan a completarlos (Jeppesen, Nelson y Guerrini, 2004:73).

Son tan altos los porcentajes de quienes no defienden su Tesis que se ha acuñado la sigla TMT (Todo Menos la Tesis), sigla que traduce el síndrome ABD (*All But Dissertation*); para enfrentar este problema en la Universidad de New York ya se han organizado grupos terapéuticos para los doctorandos «estancados» (Pauley, 2004).

Por otra parte, aun quienes finalmente entregan su Tesis, tardan mucho más del tiempo aconsejado que debería oscilar entre dos y cinco años: para Umberto Eco (1988), depositar la Tesis no debería superar los dos años; usualmente cinco es el lapso estipulado en la reglamentación vigente en distintos programas doctorales en nuestro país. Paula Carlino (2005b), en seis provincias argentinas respecto de Tesis de Maestría en Ciencias sociales, encuentra que los *magistri* han tardado un promedio de 6 años y medio en finalizar sus Tesis con un rango desde 3 a 10 años y también señala que «la evaluación por parte del jurado se demoró a veces incluso un año más» (*ibid.*: 416).

Otro dato problemático es el índice de publicación de los resultados: ¿por qué una tarea de tan largo aliento, incluso cuando es llevada a buen término, suele dar lugar a tan escasas publicaciones? (Carlino, 2005a) ¿Por qué no se concreta una máxima de oro de la investigación: «ésta no termina hasta

que no se publicitan sus resultados»? Ello convierte el esfuerzo «sólo en un logro privado, sin aprovechamiento de la comunidad científica» (Carlino, 2005a:43) para la que tiene su sentido último.

El destino de la Tesis no puede ser, usando una imagen del Dr. Pithod, el anaquel de la Biblioteca. Sin embargo, de dicha publicación no nos ocuparemos porque la reformulación posterior de la Tesis comporta una serie de estrategias que nos distraerían de nuestro propósito actual, que es bipartito: 1) Presentar algunos de los escollos que pueden explicar los índices bajos de finalización de las Tesis y de prolongación del tiempo de entrega; y 2) Sugerir que la educación de posgrado en la Argentina puede implementar estrategias concretas para contrarrestar dichos escollos.

La bibliografía que se ocupa del tema (que es crecientemente mucha -hemos reunido cerca de 250 artículos, la mayoría en lengua inglesa-) examina la incidencia de una serie de variables independientes en la deserción, la persistencia y el tiempo de graduación: competencia académica, factores psicosociales (motivación, fortaleza del yo, metas, etc.), variables demográficas (edad, sexo, etnia) y variables del programa del posgrado, la cultura institucional por ejemplo.

Esto es, se trata de factores de tipo personal y factores de tipo institucional, los que suelen ser *intra* e *inter*-dependientes ya que «(...) ninguna variable por sí sola explica la deserción o la persistencia; más bien, varias variables están en juego.» (Hoskins y

Goldberg, 2005:176)². En seguimiento de Paula Carlino (2005a) desarrollaremos cinco factores, a los que agregamos los rasgos personales del tesista:

- 1) La tradición disciplinar;
- 2) La elección del tema y las expectativas de logro;
- 3) La continuidad del trabajo;
- 4) La experiencia previa en investigación;
- 5) El rol del director.

1) La tradición disciplinar

Varios estudios comparan las ciencias exactas con las ciencias sociales y humanidades. En las primeras, «(...) la unidad organizacional de un 'laboratorio' es crítica para comprender la vida de estos departamentos. Cada director se sitúa en el centro de un pequeño sistema solar, doctorandos en variados estadios e investigadores postdoctorales orbitan alrededor del investigador principal, destacando la primacía de la investigación» (Golde, 2005:676).

En este marco, el investigador principal establece la dirección de las tareas y

sostiene al grupo. Esta estructura organizacional, a su turno, define varios aspectos centrales del trabajo del doctorando: el laboratorio es el sitio en el cual se desarrolla la investigación, se enfatiza la adquisición del *conocimiento situado* (a través de reuniones de laboratorio, seminarios internos sobre temas específicos, interacción informal con los pares), el tópico de investigación de la Tesis se deriva de y retroalimenta la investigación compartida dada la naturaleza interconectada de los proyectos, por lo cual (adelantándonos al segundo factor que consideraremos) puede ser definido casi en el ingreso al posgrado.

Por la inclusión en un equipo de investigación a tiempo completo, con beca, en un espacio compartido por otros tesisistas en situación semejante, los estudiantes -además de tener el director «a la mano»- se benefician con la orientación de compañeros más experimentados, «cuentan con referentes sobre el futuro de su tarea, que los ayudan a representarse qué se espera de su tesis como producto y les permiten anticipar el camino sinuoso necesario para alcanzar su meta (Delamont y Atkinson, 2001). También, habitualmente, cuentan con recursos (bibliografía, equipamiento), ya que hay investigaciones afines en ejecución que los utilizan y comparten» (Carlino, 2005a:45).

En ciencias sociales y humanas³, una minoría tiene experiencia previa en investigación, dispone de un director con

² Protivnak y Foss (2009:239) enumeran las siguientes variables: cultura institucional, participación del doctorando en actividades de investigación, expectativas congruentes con el programa, apoyo de los pares, financiamiento, simplicidad del proceso, ritmo en el cual el estudiante transita el programa, tamaño reducido de la cohorte, apoyo positivo y personal de los directores, campos específicos de estudio.

Por su parte, Ehrenberg *et al.* (2007) en los doctorados en Humanidades señalan los siguientes factores por su contribución al alto abandono y alargamiento de los tiempos de graduación: expectativas no claras, proliferación de cursos, requerimientos a veces conflictivos, supervisión intermitente de los estudiantes, desacuerdos epistemológicos en los fundamentos, financiamiento insuficiente.

³ Las Ciencias de la educación constituyen el área de nuestro interés específico; por ello, las privilegiaremos en este análisis en el macro contexto de las ciencias sociales y humanas.

tiempo para guiar la Tesis o la desarrolla con una beca dentro de un equipo; estos últimos disfrutaban de un contexto de trabajo «facilitador» (Carlino, 2005a) -en este sentido, la Secretaría de Ciencia y Técnica recomienda fuertemente incluir tesis en los proyectos-. Sin embargo, la mayor parte, usando una metáfora de Sara Delamont (2005:88), viven la Tesis como el viaje de Damasco a Bagdad: hay que atravesar un desierto árido, abrasador, peligroso y solitario, aislado de la caravana.

De allí que los índices de abandono varíen notablemente según el campo de estudio, con las tasas más altas en las humanidades y las más bajas en las ciencias naturales (Hoskins y Goldberg, 2005:175).

2) La elección del tema y las expectativas de logro

La tarea ciclópica necesita reducirse a niveles manejables a través de una adecuada focalización del problema por estudiar y mediante la clarificación de las expectativas respecto del producto final.

En relación con el recorte del tema, Fred Kerlinger (2001) señala que una de las dificultades mayores que enfrenta un tesisista es el de la **generalidad** vs. **especificidad** del problema (y por ende de la/s hipótesis). Si es muy general, a menudo es demasiado vago, del tipo «La creatividad es función de la realización del individuo»; esta hipótesis (y el problema al que responde), aunque puede ser interesante de leer, no puede ser sometida a prueba. Cuando las preguntas a la realidad no son nítidas, la realidad no habla, no contesta. La regla de oro (así la llama Catalina Wainerman, 1998:23) es

acotar; no se puede estudiar *el mundo y sus contornos*. Aunque las preguntas que se planteen el tesisista correspondan al mundo y sus contornos (y puede ser que invierta, productivamente, su vida laboral en tratar de responderlas), debe ir transformándolas en preguntas que le permitan ponerse en marcha (*ibídem*).

El otro extremo está dado por la excesiva especificidad. Si bien es necesario reducir el problema a una escala manejable, no podemos reducirlo hasta hacerlo ... *desaparecer*. Esto es, cuanto más específico el problema, más claro el camino para su contrastación empírica, pero el precio por pagar puede ser la *trivialización*. En pro de reducir el problema a una escala manejable, podemos despojarlo de vida, convertirlo en trivial o en irrelevante. La excesiva especificidad es quizás un peligro mayor que la excesiva generalidad porque el riesgo cierto es, parafraseando a Umberto Eco (1988:56), que se arrije a unos resultados que eran perfectamente previsibles sin necesidad de hacer la investigación.

Alguna clase de compromiso debe hacerse entre generalidad y especificidad. La competencia para hacerlo es, en parte, función de la propia experiencia pero también está en función del estudio crítico del problema de investigación y de sus antecedentes teóricos (después volveremos sobre ello).

Respecto del nivel de logro que se espera del trabajo final, pareciera que en ningún otra área como en ésta el estudiante no logra anticipar el desafío que lo espera ni tiene claros qué requisitos debe satisfacer su escrito (Carlino, 2005a). Si bien la Tesis doctoral «tiene que hacer una diferencia» (Archbald, 2008:708), debe significar una contribución original al

cuerpo de conocimientos de una disciplina, voy a recordar lo que me decía el Dr. Pithod cuando no terminaba mi Tesis: la Tesis «no es el trabajo de una vida», no es el «desafío definitivo» -en este sentido, un artículo de Mullins y Kiley (2002) se titula en inglés «Es un PhD, no un Premio Nobel»-; esto es, la Tesis será el primer paso para seguir investigando. Por otra parte, es de la experiencia de quienes hemos andado este camino que las Tesis no se terminan, *se entregan*.

3) El trabajo con cierta continuidad

Un contexto obstaculizador de conocida incidencia en el problema TMT es la *falta de tiempo para dedicar a la tesis* que lleva a discontinuar la labor con lo cual, cuando se intenta retomarla, es necesario destinar el escaso tiempo de que se dispone a recordar por dónde iba uno más que a avanzar con el trabajo (Carlino, 2005a:47).

La situación laboral de los maestrandos y doctorandos en ciencias humanas en nuestro país (trabajo a tiempo completo) parece haber llegado para quedarse: no se vislumbra que se pueda implementar un sistema de liberación de la responsabilidad laboral como acaece en otros países (por ej.: México exime a sus docentes de los cargos durante dos años) y, por lo tanto, nuestra currícula de posgrado tiene que asumir esta realidad e implementar estrategias compensatorias.

4) La experiencia previa en investigación

La incertidumbre se vincula con la falta de experiencia en investigación; esto es, se desconoce «(...) la naturaleza incierta de la labor científica y la necesidad de esperar que los esfuerzos invertidos tomen

suficiente forma como para considerarse un producto aceptable» (Carlino, 2005a:49). Aunque los tesistas hayan leído cientos de artículos e informes de investigación no logran hacerse una idea del contexto de producción porque la publicación científica no suele incluir el proceso real, sinuoso, *no estilizado*; la investigación científica se publica una vez terminada y oculta su gestación, el proceso personal de elaboración, sus etapas inacabadas y fallidas; sólo se muestra «el producto y un método idealizado que permite entenderlo» (*ibidem*).

5) Los rasgos personales del tesista

En la creciente bibliografía sobre la escritura en el posgrado, junto a la falta de experiencia previa en investigación, y potenciándola, se advierte que buena parte de los tesistas están inadecuadamente preparados para este nivel -evidencian dificultades para la conceptualización, organización, planificación, escritura- (por ej.: D'Andrea, 2002). Dado que de estas carencias la dificultad para escribir es el aspecto que consume más tiempo del proceso⁴, algunos autores sugieren la necesidad de evaluar la competencia para la escritura en el proceso de admisión a un Doctorado. Sin embargo, «(...) los escritos de posgrado demandan una extensión, un nivel de conceptualización original, un grado superior de integración de conocimientos y una capacidad de autoorganización y regulación del trabajo

⁴ En la investigación de D'Andrea, es el principal obstáculo que informan los doctorandos que no completan la Tesis y el segundo en la enumeración de quienes ya la han terminado.

autónomo que solo pueden vehiculizarse por medio de un dominio escritor difícilmente obtenido en etapas anteriores» (Narvaja de Arnoux *et al.*, 2005:3).

En este sentido, Susan Gardner en sus investigaciones sobre el camino hacia la independencia en el posgrado -y la consecuente formación de la identidad- (2005, 2007, 2008, 2009), demuestra que la educación de posgrado parece desconocer que los doctorandos, aunque sean adultos capaces y talentosos, son nuevamente *alumnos* que deben incorporar el conocimiento, las habilidades, los hábitos intelectuales particulares de un campo específico de estudio, en un proceso que les permitirá investigar un problema intelectual relevante en forma independiente a un alto nivel de competencia profesional.⁵ En suma, según Johnson, Lee y Green (2000), es necesario superar un supuesto errado que claramente subyace a la pedagogía del doctorado y, especialmente, a la supervisión: asumir que los doctorandos «ya y siempre» son académicos autónomos al comienzo de su postulación.

Cuando el proceso no se transita exitosamente, otros rasgos que enumera la bibliografía y que también hemos identificado en algunos tesisistas son procrastinación⁶, dependencia, pensamiento no realista. Dada la falta de experiencia previa, no sorprende que los

estudiantes sean poco realistas respecto del tiempo y esfuerzo que les demandará la Tesis, o que dependan demasiado de su director, un profesor o inclusive un compañero (heterorregulación).

6) El rol del Director

Tan trascendente es este rol para la consecución de la meta -«el factor individual más relevante en el éxito del proceso de investigación» (Armstrong, 2004:600), «el más importante canal de herencia intelectual de una generación a otra» (Gurr, 2001:81)- que no sorprende que, en lengua inglesa, desde 2003 a la fecha aparezcan, en las bases consultadas, más de 70 publicaciones sobre el tema (Amundsen y McAlpine, 2009; Anderson, Day y McLaughlin, 2006; Manathunga y Goozée, 2007; Vilkinas, 2008; por citar *algunos* estudios recientes).

En la Argentina, Paula Carlino (2004:5) afirma que una de las pocas precisiones que la Resolución del Ministerio de Cultura y Educación N° 1168/97 formula acerca de la dirección de tesis es que «los Directores podrán tener a su cargo un máximo de cinco tesisistas, incluyendo los de otras carreras de posgrado» (artículo 4.2). Ni en la normativa ni en el relevamiento informal de distintos posgrados realizado por la autora, aparece indicación alguna sobre «(...) qué carga horaria se computará a la

⁵ En este proceso identitario hacia la independencia distingue tres fases (Gardner 2005, 2008): 1°) *Ingreso*, que incluye la admisión y los primeros seminarios; 2°) *Integración*, que supone cumplimentar los restantes seminarios obligatorios y optativos; 3°) *Candidatura*, como denomina al período de completar la investigación autónoma emprendida en la fase anterior a fin de producir la Tesis.

⁶ Ahren y Manathunga (2004) investigan extensivamente este síndrome, que denominan «procrastinación académica», o tendencia a posponer el trabajo, relacionada con el temor al fracaso, que incluye: ansiedad generalizada, perfeccionismo, baja tolerancia a la frustración, incapacidad para pedir o aceptar ayuda, baja autoestima, falta de autoconfianza, dificultades para la autorregulación.

dirección de una tesis, aunque se mencione que el director ha de disponer de 'dedicación suficiente' (Almandoz *et al.*, 2002). Esta ausencia de liberación de otras tareas (o de remuneración específica) afecta negativamente, en nuestro contexto, tanto al tesista como al supervisor» (*Ibid.*:9). Por otra parte, el problema de la dirección de Tesis se complica en nuestro país porque, como señaláramos, un creciente número de directores se requiere para supervisar muchos más maestrandos y doctorandos que en el pasado y porque es una tarea en la que el director se forma en la práctica ya que, si bien sería deseable, no aparecen otras fuentes formales de preparación. «En este contexto de carencia y desatención institucional, se observa una dedicación desigual de los directores, dependiendo de idiosincrasias o compromisos particulares (...)». (*Ibidem*) Escuchamos a los tesistas decir: «Hice mi Tesis prácticamente solo/a», «Saturado de trabajo; encuentros muy espaciados»; «Sus respuestas tardan en llegar» (Carlino, 2005b:417).

Salvo que se trate de un doctorando que ya tiene una maestría (la menos frecuente de las situaciones), es la primera vez que los estudiantes deben desarrollar y poner en práctica un proyecto de investigación de largo aliento. Ello implica que comienzan a enfrentarse con el ejercicio de leer exhaustivamente artículos científicos (en algunos temas, cientos de ellos), discutir ideas teóricas, planificar muestreos, diseñar estudios de campo, experimentos o experiencias pedagógicas, analizar datos e interpretarlos y escribir textos científicos.

El desarrollo de una Tesis de posgrado debería constituir una experiencia académicamente enriquecedora tanto para el dirigido como para el director; para éste es

«(...) una oportunidad de transmitir su experiencia, oxigenarse mediante el intercambio intelectual con gente más joven y ampliar sus fronteras de trabajo» (Farji-Brener, 2007:287). Pero, a veces, esta práctica se desnaturaliza y se convierte en el requisito formal de tener la máxima cantidad posible de estudiantes de posgrado por parte del director y de acceder al título lo antes posible por parte del estudiante. Respecto del director, dos estereotipos empobrecen esta experiencia: el indiferente y el sobreprotector (Farji-Brener, 2007).

Los directores indiferentes abandonan al estudiante a su propia suerte; suelen estar más ocupados en completar el rubro «formación de recursos humanos» en su *curriculum vitae* para poder ascender en su carrera académica -escribir una línea en el currículum que permita escribir otra línea en el currículum, parafraseando a Catalina Wainerman (1998: 23). Este tipo de director no participa en el desarrollo intelectual del proyecto -o deja el tema a completa elección del tesista o lo incluye en su propio proyecto de investigación como simple recolector de datos-, dirige «a distancia», no tiene tiempo para reunirse. Bajo este tipo de dirección, «(...) todo depende de la capacidad intrínseca del tesista y de sus posibilidades de interactuar con otros colegas (...)» (Farji-Brener, 2007:288).

En el otro extremo, se encuentra el director sobre-protector o directamente autoritario quien piensa que todas las etapas de la Tesis deben estar bajo su estricta supervisión. Suele plantear al dirigido un plan de trabajo terminado y rígido, del cual éste no participa (es difícil «meterse» en el traje de otro: o nos queda grande o nos «chinga»). Las reuniones no surgen de las necesidades del dirigido sino pautadas de antemano según

un cronograma estricto. Finalmente, la Tesis será mayoritariamente escrita por el director para acelerar los tiempos primero de la defensa y luego de su publicación.

Es necesario un tipo de director «que represente una alternativa entre el absoluto desentendimiento y la tutela asfixiante» (*ibid.*:289): la temática de la Tesis interesa genuinamente a ambas partes, su desarrollo conceptual es fruto del intercambio de lecturas y de la discusión abierta; durante el trabajo de campo (si hubiera una faz empírica), reflexionan conjuntamente sobre el diseño, los instrumentos, luego entrena al dirigido en las técnicas estadísticas para que las realice en forma independiente de modo de que aprenda a analizar los datos; las reuniones no son improvisadas y de pasillo, pero tampoco se ajustan a un esquema rígido prefijado. De esta forma, mezclando planificación con improvisación, incitando a la búsqueda más que comunicando respuestas, estimulando que el conocimiento sea descubierto mediante el esfuerzo y la experiencia, promoviendo la estudiosidad y la capacidad crítica, en vez de favorecer la repetición de dogmas, el desarrollo de la Tesis puede convertirse en una experiencia de aprendizaje para ambas partes (Farji-Brener, 2007:289).

Cierto es que los estereotipos señalados dependen también de las propias actitudes del dirigido: prefiere tener un director «famoso» aunque demasiado ocupado o francamente indiferente o por terquedad prefiere un director que no se involucre para no tener que enfrentarse con otros puntos de vista o busca un director sobre-protector previendo que bajo este tipo de guía la experiencia doctoral será más sencilla o su ascenso académico más rápido.

En la bibliografía anglosajona, desde la

combinación de las dimensiones «grado de estructuración del proceso» e «intensidad del apoyo brindado», con dos categorías cada una -bajo/a y alto/a-, se distinguen cuatro estilos: 1) permisivo (baja estructuración y bajo apoyo) -en la denominación de Gatfield (2005)- o rol de consultor (Hart y Nance, 2003); 2) pastoral (baja estructura y alto apoyo) o rol de consejero; 3) directivo (alta estructura y bajo apoyo) o rol de experto; 4) contractual (alta estructura y alto apoyo) o rol de tutor.

El principio en el que se fundamentan estos modelos es que, más allá del rol connatural al director, la supervisión será más efectiva si opera a través del rango de estilos en función de las necesidades del dirigido en cada fase del proceso de producción de su Tesis; «atravesar un puente colgante» es una elocuente metáfora de Gurr (2001) en tanto captura la dinámica de la relación, la flexibilidad necesaria para responder a los inevitables cambios. En la fase inicial, cuando el estudiante está buscando una «brecha» en la literatura que le permita identificar el tema, convendrá una supervisión con muy poca estructura y apoyo limitado (rol de consultor). A medida que el tesista avanza en su definición del área, tema y preguntas de investigación, convendrá ofrecer mayor estructura para ayudar en la elaboración del diseño, para promover el desarrollo metodológico (un rol directivo). En la secuencia de recolección, análisis e interpretación de los datos, requerirá altos niveles de estructuración y de apoyo (rol de tutor). Durante la redacción de la primera versión completa de la Tesis, probablemente se podrá reducir el apoyo pero todavía necesitará altos niveles de estructura; luego, el estilo más apto vuelve a ser el

directivo. El rol de consejero aparece frente a necesidades puntuales y temporarias, en momentos de desaliento, frustración o crisis.

¿No son los obstáculos problemas individuales de los tesisistas? (Carlino, 2005a). La investigación bibliográfica y la experiencia personal y vicaria contradicen este supuesto y conducen «a pensar en las necesidades de formación que *no* son atendidas institucionalmente en los casos de quienes hacen sus tesis fuera de un equipo y sin experiencia previa» (*ibidem*), la mayor parte de «nuestros» candidatos.

Por ejemplo, escuchamos muchas veces a los tesisistas señalar barreras institucionales: escasez de bibliografía (pocas instituciones tienen acceso, por ejemplo, a la Base EBSCO -esta casa de estudios y la UNCuyo son dos excepciones locales-), carencia de un ámbito de intercambio después de haber cursado los seminarios, demora excesiva en la evaluación de los proyectos y de las Tesis propiamente dichas -tanto por parte del director como de los jurados-. Respecto de la ya señalada irregular dedicación de los directores, mientras que la supervisión de las Tesis en las universidades angloparlantes es una práctica que se ha vuelto visible, que tiene apoyo institucional, en nuestro país permanece tácita, pareciera que no correspondiese al ámbito de responsabilidad de las instituciones (Carlino, 2004:10). Las diferencias entre países «(...) no dependen sólo de concepciones y tradiciones epistémicas sino que están vinculadas a la asignación de recursos y, por tanto, a las políticas educativas implementadas por organismos suprainstitucionales» (*Ibidem*). Pero, como los docentes no fijamos políticas educativas, las

alternativas de solución que proponemos son las que se hallan a nuestro alcance.

Alternativas de solución

¿Es posible pensar algunos cambios organizacionales para que los posgrados argentinos en ciencias humanas y sociales comiencen a revertir las cifras de abandono? (Carlino, 2005b:418).

En primer lugar, y respondiendo al primer factor que consideráramos (la «tradición disciplinar»), en ciencias humanas y sociales a fin de facilitar el tránsito por la primera fase identificada por Susan Gardner («Ingreso»), será necesario proporcionar «sustitutos de los equipos de investigación» (Carlino, 2005b:418) de las ciencias «duras», es decir, programas a cargo de directores en los que se propongan ciertos temas de interés potencial para los estudiantes o ciertas áreas de vacancia; los estudiantes, al elegir su posgrado, se pueden incluir de entrada en uno de estos programas y encarar los seminarios optativos en función del tema elegido. Se trata de promover la aculturación progresiva en una «comunidad de práctica» (según la denominación de Lave y Wenger, fundamento teórico que comparten varios de los autores consultados) a la que los estudiantes ingresan como novicios a través de una «participación periférica legítima»⁷; el tema

⁷ Conceptualizada como parte del aprendizaje situado, en buena medida informal (Hasrati, 2005), es legítima porque el ingresante -gracias al andamiaje que le proporcionan los profesores, su director o tutores- desarrolla tareas constreñidas pero genuinas (que en las ciencias sociales y humanas son básicamente tres: participación productiva en los seminarios, revisión de la literatura y producción de informes).

clave es facilitar el *acceso* a un rango más amplio de actividad, a las acciones de la tarea, a la información, a los recursos, al repertorio en uso, a las oportunidades de participación, al compromiso mutuo con otros miembros de la cultura disciplinar; de allí que contribuyan a la formación de la identidad académica (Devenish *et al.*, 2009).

En segundo lugar, se puede potenciar el aprendizaje cooperativo o colaborativo, como en los posgrados anglosajones que organizan equipos de tesis, los que reciben distintas denominaciones: círculo de tesis (Aitchison y Lee, 2006), coloquio entre estudiantes (Dysthe, Samara y Westrheim, 2006), grupo de estudio (Devenish *et al.*, 2009) o grupo de escritura (Gardner, 2009). Estos equipos suelen estar formados por 5 ó 6 tesis cuya vinculación es el tema o la metodología de la investigación. Según las unidades académicas, se reúnen semanalmente, cada tres semanas o una vez al mes; se constituyen de modo temprano en el programa doctoral (por ej.: el coloquio entre estudiantes, que inicialmente opera a la manera de un foro de discusión de textos y tareas relativas a los seminarios que se cursan y, luego, se va centrando en el proceso de investigación y de escritura de la Tesis) o comienzan a funcionar una vez finalizados los seminarios; bajo la supervisión de un tutor o como actividad de cooperación exclusiva entre estudiantes.

Constituyen un *espacio seguro* (*ibid.*) donde, en tanto se comparten experiencias, problemas, escollos⁸, se puede aprender a manejar las emociones conflictivas, a convertir los deseos y los miedos potencialmente debilitadores en

energía para el trabajo (Lee y Boud, 2003); como grupo de apoyo y estímulo, garantizan cierta continuidad en las tareas (respondiendo al tercer factor). Operan, además, como el *primer filtro* de ideas y textos, que luego se presentan a los directores como versiones revisadas a través de la co-evaluación.

Además de estas propuestas, es fundamental implementar espacios de producción escrita, seminarios, «talleres» (a mí me gusta esta denominación porque la elaboración conceptual y la producción escrita son trabajos artesanales) para la formulación del proyecto y para los sucesivos capítulos de la Tesis (respondiendo a varios de los factores señalados).

El Taller para la formulación del Proyecto

Se requiere de varios encuentros en los que -a partir del esquema retórico del proyecto de investigación- se vaya trabajando cada apartado desde la selección del tema hasta la previsión del cronograma⁹. Dicha elección del tema (el segundo factor que consideráramos) demanda mucho tiempo porque, en nuestra experiencia, son muy contados los tesis que tienen claro qué quieren estudiar; en

⁸ «Las conversaciones dentro del grupo proveen un dispositivo por medio del cual las dificultades de los aprendices de investigador, inicialmente concebidas como un fracaso personal, son colectivamente traducidas a problemas normales de la tarea científica» (Delamont y Atkinson, 2001:98).

⁹ En la experiencia que reseñan Pereira y di Stefano (2007), este taller -con una carga horaria de 32 horas- se dictó en diez encuentros de tres horas cada uno, más un encuentro tutorial entre un coordinador y un maestrando.

estos pocos casos, el tema suele resultar «urgente» para una situación puntual en cuanto ésta se aleja de algún componente del ideal pedagógico o lo vulnera de algún modo.

Entonces, para todos los tesistas -y tal vez con mayor relevancia para quienes tienen tema- este primer taller es el espacio necesario para familiarizarse con una cultura nueva, la cultura de investigación de una determinada comunidad disciplinar, con métodos y formas de análisis, de argumentación y de discurso específicos. Dicha inmersión es imprescindible -señala Labaree (2003)- porque la mayoría de nuestros candidatos al posgrado son docentes que deben transitar el pasaje de una manera normativa de pensar la educación a una analítica, de una relación muy personal con el fenómeno educativo (la docencia como una labor con un fuerte compromiso afectivo-valorativo) a una intelectual, de una perspectiva particular a una universal, de una disposición experiencial a una teórica. Esto es, un docente y un investigador tienen cosmovisiones contrastantes que surgen de una profunda diferencia entre sus roles. Es una observación que podemos extender a otras áreas profesionales.

En este adentrarse en una cultura nueva, se debe insistir en la necesidad de la revisión de la literatura para elaborar los Antecedentes del propio problema de investigación. En el ámbito educativo (observación que, como señaláramos, podemos extender a otras áreas del «obrar»), pareciera que para muchos candidatos al posgrado y jurados de Tesis, la revisión de la literatura tiene una importancia secundaria ya que enfatizan la utilidad de la investigación empírica. En

este sentido, señalan Boote y Beile (2005:6) -en un artículo titulado «Scholars before Researchers»-: «Una revisión sustancial, completa, cuidadosa de la literatura es una condición para realizar una investigación sustancial, completa, cuidadosa. La ‘buena’ investigación es buena porque incrementa nuestra comprensión colectiva. (...) Shulman utiliza el término *generatividad* (...) [para referirse] a la habilidad de edificar desde los que nos precedieron (...)». Empleando una imagen de Saltalamachia, el conocimiento acumulado cumplirá la función del escalón en el que estamos parados en el momento de subir la escalera: precede y sirve de apoyo para el esfuerzo que habrá de conducir a un escalón más elevado. Al respecto, señala Catalina Wainerman (1998:26): «Una buena bibliografía es evidencia de que el autor ha realizado los trabajos preparatorios necesarios para asegurarse de que esta investigación completará y no duplicará los esfuerzos de otros.»

La naturaleza compleja y desordenada de los problemas en educación hace que la generatividad en nuestra área sea más difícil que en otras disciplinas y demanda que desarrollemos revisiones más cuidadosas de la literatura: «Muy pocos investigadores educacionales trabajan en un enfoque de ‘ciencia normal’ (Kuhn), esto es, hay muy pocos programas de investigación claros y acumulativos. Por eso, (...) es muy importante que los investigadores inexpertos aprendan las competencias necesarias para elaborar un fundamento a partir del cual puedan edificar su investigación» (Boote y Beile, 2005:3).

El Taller iterativo de Tesis

Señala Paula Carlino (2003:8) que «los talleres de tesis -acotados en su carga horaria y en sus objetivos- se quedan a mitad de camino porque no llegan a cubrir las necesidades de continuidad, soporte e intercambio que precisa la labor de un tesista, independientemente de la aportación de los directores». Es necesario extenderlos en el tiempo, planificarlos en «entregas periódicas» y pensarlos como una actividad con una triple función: formación metodológica, aprendizaje experiencial de la escritura académica y foro de elaboración. Esto es, el Taller de Tesis (que en este momento estamos organizando como un foro *online*, de hecho, sucesivos foros *online*) no se puede circunscribir a un único espacio curricular ni a un único contenido sino que, a nuestro juicio, se trata de un «paquete» que debería incluir el siguiente contenido:

1) Cómo analizar y sintetizar la literatura de investigación en el campo elegido (Boote y Beile, 2005:4). Como señaláramos, con pocas excepciones, la mayor parte de los estudiantes de posgrado reciben poca formación sistemática en cómo analizar y sintetizar la literatura de investigación en su tema y tampoco disponen de otros espacios donde adquirirla. Tendremos que seguir trabajando la relación entre conocimiento acumulado y nuevo conocimiento, de la historicidad del tema, lo que brinda consistencia a la investigación, y desde el punto de vista procedimental contribuye en el esclarecimiento de los subsiguientes pasos metodológicos (ilumina hacia delante).

2) Un modelo lingüístico de producción del texto académico; nosotros empleamos

el modelo de John Swales (Swales, 1990; Swales y Feak, 200) para implementar actividades progresivas en relación con los movimientos retóricos del género: análisis de textos, instancias de producción, auto-evaluación y co-evaluación de las producciones desde una Grilla por la importancia de la evaluación en la retroalimentación del aprendizaje, que es *feedback* pero también *feedforward* «(...) de manera que los estudiantes actúen sobre la información que han recibido y utilicen esa información para progresar en su trabajo y aprendizaje» (Padilla Carmona y Gil Flores, 2008:468).

3) Un modelo cognitivo de la escritura; usamos el modelo de Flower y Hayes (1996) que remite a los procesos implicados en la producción escrita del texto expositivo, instancias recursivas para las distintas partes de la Tesis: planeamiento (pre-escritura: bosquejo, esquema, organizador gráfico, un índice comentado), textualización (o traslación) y revisión, vista desde la perspectiva psicolingüística como un proceso recursivo de elaboración del significado, inherente al proceso de escritura.

4) Un modelo pedagógico porque dichas operaciones han sido concebidas como estrategias de autorregulación; esto es, desde la perspectiva pedagógica, se trabaja la escritura autorregulada (Zimmerman y Risemberg, 1997) en las siguientes estrategias: a) *establecimiento de metas* (una meta importante es satisfacer la sentencia clásica «No dejes pasar un día sin escribir al menos una línea», que se complementa con su contrapartida «Ningún día sin tachar una línea», a lo que agregamos -en tono de broma- que no sea la misma línea la que se escribe y se tacha);

b) *reflexión y generación de ideas* (hay que prever espacios para la reflexión), c) alguna *estrategia de elaboración* (Hemminway tenía la siguiente estrategia de escritura: interrumpía en la mitad de una oración porque así podía comenzar a escribir al día siguiente sin demora), d) *automonitoreo, autoevaluación* (confrontar lo producido con estándares específicos de satisfacción personal y también externos), e) *verbalización de los borradores*, f) *estructuración del ambiente*: controlar las condiciones de escritura (el «cancerbero» de la vida intelectual de Sertillanges). Goethe aconsejaba: «Use el día antes del día, las horas muy tempranas de la mañana tienen oro en su boca» (para Goethe, para algunos -entre los que me incluyo- las horas tempranas no tienen ningún atractivo), g) *manejo del tiempo*: planificar un tiempo diario para la tarea (reservar un bloque de tres horas, y mejor si son cuatro, para escribir).

5) El modelo retórico de una ponencia para publicitar partes de la Tesis en jornadas científicas, como uno de los caminos para disciplinar el proceso analítico, para cuidar, para «vigilar» la coherencia entre posicionamientos teóricos y propuesta de investigación (Milton y Díaz, 2008), y también como práctica que ayuda a aprender a «escribir sobre la marcha» (Carlino, 2005b).

Estos sucesivos seminario-talleres pueden generar algunos «saltos cualitativos» que son necesarios para producir una Tesis.

El primer salto cualitativo se explica por la siguiente comprobación de Hounsell (1987, citado por Campbell, Smith y Brooker, 1998:459): «Comprender qué constituye el

discurso académico representa el tipo de revolución intelectual personal demarcada en el esquema del desarrollo de Perry», esquema que postula el tránsito desde una visión monolítica (el conocimiento como no problemático y que no necesita ser justificado) a una visión evaluadora del conocimiento y su adquisición. Respecto de la escritura, dicho tránsito significa que el tesista debe renunciar al enfoque improvisado, en la denominación de Alicia Vázquez (por ej.: Vázquez y Jacob, 2006), espontáneo-impulsivo o *superficial* (Biggs, 1988)-ausencia de planeamiento, selección de la información paso a paso sin una representación global del texto, una escritura reproductiva, que involucra una estrategia de listado, la inclusión de información de manera yuxtapuesta y acumulativa¹⁰- y adoptar el enfoque que le permitirá escribir su Tesis: un enfoque *profundo*, basado en adoptar una posición proactiva hacia la producción de un nuevo significado y el empleo de estrategias conducentes (Lavelle y Bushrow, 2007)¹¹.

¹⁰ A este tipo de revisión bibliográfica, Alda Alves (1992) le llama «ventrílocuo» porque el autor sólo habla por boca de otros, ya sea citándolos literalmente, ya sea parafraseando sus ideas. En ambos casos, esta revisión se torna una sucesión monótona de afirmaciones, sin comparaciones entre ellas, sin análisis crítico. Este estilo es fácilmente reconocible: los párrafos se suceden alternando expresiones como «Para Fulano», «Según Sultano», «Como afirma Perengano», «Como Sultano observa», hasta agotar el correspondiente conjunto de verbos sinónimos o de significado bastante cercano -decir, expresar, afirmar, postular, manifestar, opinar, mostrar, explicar, etc.-.

¹¹ En este último trabajo de Ellen Lavelle, se distinguen siete enfoques en una muestra grande de maestrandos en educación -algunos ya identificados en estudiantes universitarios y

Un segundo salto cualitativo corresponde a una transición que se ha caracterizado como «crítica»: el paso desde «cursante de seminarios», esto es, un consumidor del conocimiento «(...) cuidadosamente repartido en cursos, módulos, esquemas y listas de lectura, temas de conferencia y tareas de evaluación constreñidas y controladas» (Lovitts, 2005:138), a investigador, a productor de un conocimiento original,

con frecuencia a través de procesos inciertos en contextos no estructurados (Narvaja de Arnoux, 2009:4). La elaboración de la Tesis exige posicionarse como «enunciador autorizado de cara a la comunidad científica de futuros pares» (Carlino, 2005a:52). A algunos tesisas les cuesta transitar esta transformación, hay que ayudarlos a desarrollar un sentimiento de autoeficacia como escritor (por ej.: Pajares, 2003).

docentes (por ej.: Lavelle y Zuercher, 2001)-, los tres primeros representativos de la escritura profunda y los cuatro restantes, de la escritura superficial:

1. *Intuitivo*: Se trata de un escritor que muestra el ritmo y la fluidez de la escritura en «otro» nivel, o más allá del plano cognitivo («puedo escucharme mientras escribo» o «visualizo lo que estoy escribiendo»). Es posible que esta conexión sensible obedezca a la lectura frecuente de artículos científicos, que lo ha familiarizado con el *tempo* de la escritura académica.
2. *Elaborativo*: La conceptualización de la escritura como «una empresa personal profunda» (Lavelle y Zuercher, 2001:376) y el compromiso con dicha conceptualización, que sin embargo no se vincula con *mejor* desempeño en el posgrado porque este enfoque, al enfatizar la autoexpresión, puede descuidar los requisitos del género, los roles de la propia voz y de la audiencia.
3. *De revisión*: El énfasis en la reflexión-revisión «(...) implica la disposición a elaborar el significado para uno mismo y para la audiencia» (Lavelle y Zuercher, 2001:376). Supone el aprovechamiento de la función epistémica de la escritura (Carlino, 2005b), esto es, no sólo una herramienta de comunicación de «lo que se sabe» o «lo que se juzga» respecto de alguna temática, sino como instrumento para *objetivar, organizar, revisar,*

modificar, acrecentar, clarificar el pensamiento y la reflexión.

4. *Baja autoeficacia*: Se percibe la escritura como una tarea llena de temores, producto de dudas sobre la propia competencia.
5. *«Científico»*: Así denomina a un enfoque procedural («cuando escribo un texto académico, me atengo a las reglas», «me gusta que las indicaciones para la producción textual sean específicas, con todos los detalles») que cumple su rol pero necesita combinarse con otras estrategias a fin de no limitar la creatividad y la flexibilidad necesarias para abordar la riqueza de información propia de los textos de posgrado, para reflexionar, generar significados, entrelazarlos. Aunque trabajar con un plan sea efectivo, la escritura académica claramente implica más que una estructura «bien afinada».
6. *Orientado a la tarea*: Se basa en supuestos lineales sobre la escritura («completo cada oración y la reviso antes de pasar a la siguiente») a fin de «terminarla». Es el indicador más fuerte de un enfoque superficial de escritura.
7. *Escultor*: Representa una estrategia descuidada, de «gran cuadro»; correlaciona con la escritura superficial porque, si bien un bosquejo general puede ser útil, debe seguir una revisión extensiva, la que no aparece en este enfoque.

Paulatinamente, tiene que producirse un tercer salto cualitativo: desde la heterorregulación a la autorregulación, como ya señaláramos. El rol del director, del tutor, se define por el *andamiaje*, «(...) metáfora que captura la idea de un soporte ajustable y transitorio, que se remueve cuando no es necesario» (Collins, Brown y Newman, 1989:411). Gracias a este auxilio, el tesista sustenta una versión madura, no atomizada, de la tarea. Al compartirla, una tarea compleja se vuelve «manejable» sin que devenga simplista. «Con técnicas exitosas de andamiaje, los alumnos obtienen tanto apoyo como necesitan para realizar la tarea, pero no más.» (*Ibid.*:464) En el aprendizaje de la producción escrita, a partir de este proceso colaborativo, el tesista va adquiriendo paulatinamente conocimientos y habilidades hasta alcanzar la autonomía.

A modo de conclusión, compartiremos esta reflexión de Umberto Eco, tal como lo hacemos con los tesistas:

«Hacer una Tesis significa divertirse y la Tesis es como el cerdo, en ella todo tiene provecho.

(...) Lo importante es hacer las cosas *con gusto*. Y si habéis escogido un tema que os interesa, si habéis decidido dedicar verdaderamente a la Tesis el período que os hayáis prefijado (...) os daréis cuenta de que la Tesis puede vivirse como un juego, como una apuesta, como una búsqueda del tesoro.

Hay una satisfacción deportiva en dar caza a un texto que no se encuentra; hay una satisfacción enigmática en encontrar, tras muchas reflexiones, la solución a un problema que parecía insoluble.

Tenéis que vivir la Tesis como un desafío. El desafiante sois vosotros: os habéis planteado al principio una pregunta a la que todavía no sabíais responder. Se trata de encontrar la solución en un número finito de movimientos. Otras veces la Tesis puede vivirse como una partida mano a mano: vuestro autor no quiere confiaros su secreto; entonces vosotros tenéis que rodearlo, interrogarlo con delicadeza y hacerle decir lo que no quería decir pero hubiera debido decir. En ocasiones la Tesis es un solitario: tenéis todos los peones y se trata de ponerlos en su sitio.

(...) descubriréis que una Tesis bien hecha es un producto en que todo tiene provecho. Como primera utilización sacaríais de ella uno o más artículos científicos y quizá (tras algunas reelaboraciones) un libro. Pero con el paso del tiempo os daréis cuenta de que volvéis a la Tesis para sacar material por citar; volveréis a utilizar las fichas de lectura (...); las que eran partes secundarias de la Tesis se os presentarán como el inicio de una nueva investigación Podrá suceder que volváis a vuestra Tesis incluso decenas de años más tarde. (...) En el fondo, habrá sido la primera vez que hacéis un trabajo científico serio y riguroso, lo cual como experiencia no es poco» (Eco, 1988:219).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahren, Kathy y Manathunga, Catherine (2004). Clutch-Starting Stalled Research Students. *Innovative Higher Education*, 28(4), 237-254.

Alves, Alda Judith (1992). A «revisao da bibliografia» em teses e dissertações: Meus

tipos inesquecí-veis. *Cadernos de Pesquisa*, 81, 53-60.

Amundsen, Cheryl y McAlpine, Lynn (2009). 'Learning supervision': trial by fire. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 331-342.

Anderson, Charles, Day, Kate y McLaughlin, Pat (2006). Mastering the dissertation: lectures' representations of the purposes and processes of Master's level dissertation supervision. *Studies in Higher Education*, 31(2), 149-168.

Archbald, Doug (2008). Research Versus Problem Solving for the Education Leadership Doctoral Thesis: Implications to Form and Function. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 704-739.

Armstrong, Steven (2004). The impact of supervisors' cognitive styles on the quality of research supervision in Management education. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 599-616.

Biggs, John (1988). Approaches to learning and essay writing. En: R. R. Schmeck (Ed.). *Learning strategies and learning styles* (185-228). New York: Plenum.

Boote, David y Beile, Penny (2005). Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15.

Buchbinder, Pablo (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Campbell, Jennifer, Smith, David y Brooker, Ross (1998). From conception to performance: How undergraduate students conceptualize and construct essays. *Higher Education*, 36, 449-469.

Carlino, Paula (2003). La experiencia de escribir una Tesis: Contextos que la

vuelven más difícil. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*, Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Carlino, Paula (2004). Culturas académicas contrastantes en Australia, E.E.U.U. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios. Trabajo presentado en la *Reunión Internacional «Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje»* Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue, 11, 12 y 13 de febrero de 2004.

Carlino, Paula (2005a). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística, UNCuyo*, XXIV, XXV, XXVI, 41-62.

Carlino, Paula (2005b). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y *magistri* exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420.

D'Andrea, Livia (2002). Obstacles to Completion of the Doctoral Degree in Colleges of Education. *Educational Research Quarterly*, 25(3), 42-58.

Delamont, Sara (2005). Four great gates: dilemmas, directions and distractions in educational research. *Research Papers in Education*, 20(1), 85-100.

Delamont, Sara y Atkinson, P. (2001). Doctoring Uncertainty: Mastering Craft Knowledge. *Social Studies of Science*, 31(1), 87-107.

Devenish, Rosemary *et al.* (2009). Peer to peer support: the disappearing work in the doctoral student experience. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 59-70.

Dysthe, Olga, Samara, Akylina y Westrheim, Kariane (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 299-318.

Eco, Umberto (1988). *Cómo se hace una tesis*. Buenos Aires: Gedisa (Trad. del original italiano de 1977).

Ehrenberg, Ronald et al. (2007). Inside the Black Box of Doctoral Education: What Program Characteristics Influence Doctoral Students' Attrition and Graduation Probabilities? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(2), 134-150.

Farji-Brener, Alejandro (2007). Ser o no ser director, esa es la cuestión: Reflexiones cómo no debería ser el desarrollo de una tesis doctoral. *Ecología Austral*, Córdoba, Rca. Argentina, 17, 287-292.

Gardner, Susan (2005). «If it were easy, everyone would have a Ph.D.» *Doctoral student success: Socialization and disciplinary perspectives*. Unpublished doctoral dissertation, Washington State University, Pullman, Washington.

Gardner, Susan (2007). «I heard it through the grapevine»: doctoral student socialization in chemistry and history. *Higher Education*, 54, 723-740.

Gardner, Susan (2008). «What's too much and what's too little?»: The Process of Becoming an Independent Researcher in Doctoral Education. *Journal of Higher Education*, 79(3), 326-350.

Gardner, Susan (2009). The Development of Doctoral Students: Phases of Challenge and Support. *ASHE Higher Education Report*, 34(6), 1-14.

Gatfield, Terry (2005). An Investigation into PhD Supervisory Management Styles:

Development of a dynamic conceptual model and its managerial implications. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(3), 311-325.

Golde, Chris (2005). The Role of the Department and Discipline in Doctoral Student Attrition: Lessons from Four Departments. *The Journal of Higher Education*, 76(6), 669-700.

Gurr, Geoff (2001). Negotiating the «Rackety Bridge»-a Dynamic Model for Aligning Supervisory Style with Research Student Development. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 81-92.

Hart, Gordon y Nance, Don (2003). Styles of Counselor Supervision as Perceived by Supervisors and Supervisees. *Counselor Education & Supervision*, 43, 146-158.

Hasrati, Mostafa (2005). Legitimate peripheral participation and supervising Ph.D. students. *Studies in Higher Education*, 30(5), 557-570.

Hoskins, Christine y Goldberg, Alan (2005). Doctoral Student Persistence in Counselor Education Programs: Student-Program Match. *Counselor Education & Supervision*, 44, 175-188.

Jeppesen, Cyntia, Nelson, Alejandra y Guerrini, Victoria (2004). *Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina*. IESALC-UNESCO (www.iesalc.unesco.org.ve).

Johnson, Lesley, Lee, Alison y Green, Bill (2000). The PhD and the Autonomous Self: gender, rationality and postgraduate pedagogy. *Studies in Higher Education*, 25(2), 135-147.

Kerlinger, Fred y Lee, Howard (2001). *Investigación del comportamiento* (4ª ed.). México: McGraw Hill.

Labaree, David (2003). The Peculiar

Problems of Preparing Educational Researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13-22.

Lavelle, Ellen y Zuercher, Nancy (2001). The writing approaches of university students. *Higher Education*, 42, 373-391.

Lavelle, Ellen y Bushrow, Kathy (2007). Writing Approaches of Graduate Students. *Educational Psychology*, 27(6), 807-822.

Lee, Alison y Boud, David (2003). Writing Groups, Change and Academic Identity: research development as local practice. *Studies in Higher Education*, 28(2), 187-200

Lovitts, Barbara (2005). Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30(2), 137-154.

Manathunga, Catherine y Goozée, Justine (2007). Challenging the dual assumption of the 'always/already' autonomous student and effective supervisor. *Teaching in Higher Education*, 12(3), 309-322.

Milton, Noemí y Díaz, Ana María (2008). La formación en investigación educativa: desde los procesos sistemáticos a las acciones tutoriales. V *Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros que Hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad*, Venezuela, 13 al 20 de julio de 2008.

Mullins, Gerry y Kiley, Margaret (2002). 'It's a PhD, not a Nobel Prize': how experienced examiners assess research theses. *Studies in Higher Education*, 27(4), 369-386.

Narvaja de Arnoux, Elvira et al. (2005). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de Tesis de Posgrado. *Rev. de la*

Maestría en Salud Pública, 3(6), 2-18.

Narvaja de Arnoux, Elvira (Ed.) (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.

Padilla Carmona, T. y Gil Flores, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, LXVI(241), 467-486.

Pajares, Frank (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158.

Pauley, David (2004). Group Therapy for Dissertation-Writers: The Right Modality for a Struggling Population. *Journal of College Student Psychotherapy*, 18(4), 25-43.

Pearson, Margot y Brew, Angela (2002). Research Training and Supervision Development. *Studies in Higher Education*, 27(2), 135-150.

Pearson, Margot, Evans, Terry y Macauley, Peter (2007). Growth and diversity in doctoral education: assessing the Australian experience. *Higher Education*, 55, 357-372.

Pereira, Cecilia y di Stefano, Mariana (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 40(64), 405-430.

Protivnak, Jafe y Foss, Louisa (2009). An Exploration of Themes that Influence the Counselor Education Doctoral Student Experience. *Counselor Education & Supervision*, 48(4), 29-256.

Swales, John (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge

University Press.

Swales, John y Feak, Christine (2000). *English in Today's Research World: A Writing Guide*. Michigan: The University of Michigan Press.

Vilkinas, Tricia (2008). An Exploratory Study of the Supervision of Ph.D./ Research Students' Theses. *Innovative Higher Education*, 32, 297-231.

Wainerman, Catalina; Gorri, Alicia y Prieto Castillo, Daniel (1998). *Pilares de la investigación. Formulación. Evaluación. Comunicación*. Mendoza: EDIUNC.

Zimmerman, Barry y Risemberg, Rafael (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101.

WRITING AT THE GRADUATE LEVEL. ITS PROBLEMS AND POSSIBLE SOLUTIONS

Abstract: *From the extensive literature on postgraduate education, especially in English, the article identifies areas of difficulty (disciplinary tradition, choice of subject and expectations of accomplishment, continuity of work, previous research experience, personal traits and role of thesis director) and alternatives for resolving these difficulties, including: a workshop for the formulation of the Project and iterative Thesis workshop.*

Key words: academic writing – graduate education – educational research – dropout factors.

Datos de la autora

Hilda Difabio de Anglat. Dra. en Ciencias de la educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo;

investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; docente de metodología de la investigación educativa en el posgrado.

E-mail: ganglat@gmail.com



NORMAS PARA COLABORADORES

Psico/Pedagógica, Psicología y Pedagogía de la Persona, es una publicación científica en la que pueden tener cabida resultados de investigaciones en las distintas áreas de la Psicología y la Pedagogía, con apertura a enfoques sociales que interesen desde aquellas disciplinas o las afecten. Está dirigida a especialistas y estudiantes avanzados en las temáticas predichas. No publica artículos de divulgación ni los que simplemente exponen opiniones en lugar de conclusiones derivadas de una investigación contrastada.

Para la aprobación y posterior publicación de las colaboraciones, éstas serán sometidas a consideración del Comité de Redacción y requerirán la evaluación positiva de dos expertos, quienes no conocerán el nombre del autor del artículo ni viceversa.

Deben ajustarse a las normas siguientes:

- Se considerarán exclusivamente artículos inéditos.
- Se enviarán *por duplicado* al Director de la revista a la siguiente dirección:

Dr. Abelardo Pithod
Primitivo de la Reta 522 – Dpto. K
5500 Mendoza
República Argentina

- Una de las copias no incluirá los datos de identificación del autor.
- Se presentarán en papel blanco A4 (21 por 29,7 cm.), a espacio y medio. Acompañar copia en versión digital en formato Word.
- O bien a: centroinvestigacionescuyo@speedy.com.ar (con dos archivos adjuntos, uno sin los datos de identificación del autor).
- *Longitud*: No deberá exceder de 30 páginas.
- *Los trabajos tendrán el siguiente orden*: título, nombre del autor, resumen en español, palabras clave, desarrollo, conclusiones, referencias bibliográficas, *título en inglés, abstract y key words*, datos y dirección del autor.
- Título*: en mayúscula, cursiva, negrita y centrado (sin subrayar).
- Nombre del autor*: debajo del título, dejando una interlínea, alineado a la derecha, en cursiva y sólo la primera letra del apellido/s y nombre/s en mayúscula. Abajo, el lugar habitual de trabajo.

Resumen en castellano: No deberá exceder 15 líneas.

Palabras clave: descriptores relevantes del tema y subtemas.

Subtítulos en cursiva y negrita.

Citas en el redactado:

a) *Obras de referencia*:

Las referencias bibliográficas suelen tener dos funciones principales: justificar la exposición y/o remitir a otras obras para ampliar lo que se expone. En el redactado del

texto puede hacerse un resumen o síntesis del contenido de la referencia. En estos casos, se pondrá entre paréntesis el autor y el año de publicación separados por una coma. Ej.: la sociología francesa se preocupó de los «hechos sociales» (Durkheim, 1895).

Cuando se efectúan varias referencias seguidas, la ordenación en el redactado será alfabética -no cronológica- y se separarán por punto y coma. Ej.: El aprendizaje estratégico es uno de los tópicos que de manera más decisiva ha influido en la investigación educativa a partir de la década de los ochenta (Castelló y Monereo, 2000; Martí, 1995; Mateos, 2001).

Cuando se refiere por primera vez en el texto una obra de hasta cinco autores hay que incluirlos a todos. Ej.: (Bartolomé, Echeverría y Rodríguez, 1984).

En el caso anterior, a partir de la segunda referencia, se escribirá el primer autor seguido de *et al.* Ej.: (Bartolomé et al., 1984).

En cambio, cuando la obra es de más de cinco autores, a partir de la primera referencia, ya se escribirá sólo el primero *et al.*

b) Citas textuales:

Las citas textuales se insertan en el texto entre comillas, seguidas de la referencia con indicación del número de página. Esta última sigue al año de publicación después de dos puntos, sin anteponer p. o pp. Si se elimina parte de una oración en la cita, se indica con (...); si fuera entre oraciones, con cuatro puntos suspensivos (....). Si se insertan explicaciones propias en una cita directa, se emplean corchetes y no paréntesis.

Se recomienda no abusar de las citas textuales ni de las notas a pie de página.

Referencias bibliográficas:

Se deberá consignar sólo las obras citadas en el cuerpo del artículo, ordenadas alfabéticamente, tomando como referencia los apellidos del autor o, en el caso de que no haya un autor definido, la primera palabra principal del título.

Se presentarán al final del artículo, según los siguientes criterios tipográficos:

. Separe las referencias mediante doble espaciado (o mediante un espaciado menor que usted fije, ej.: en Word, 6 ó 12 puntos).

. Aplique una sangría francesa a los párrafos (la 1ª línea se alinea con el margen izquierdo y a las demás líneas se les aplica una sangría de tres espacios con respecto al margen izquierdo).

. Escriba los nombres de todos los autores con el apellido primero y separándolos con una coma. Escriba el nombre completo o la inicial con punto si aquél no figurara. Seguidamente, coloque el año de publicación entre paréntesis y un punto.

. Si debe citar más de una obra del mismo autor o autores, ordénelas cronológicamente.

. Si de un mismo autor o autores existen más de una referencia de un mismo año, agregue al año letras minúsculas, comenzando por la a, a fin de distinguirlas.

. En los títulos de libros y artículos, comience solo la primera palabra de cada título, subtítulo y nombre propio con una letra mayúscula. Use cursiva en los títulos de los libros.

- . En los libros, indique la edición -si no es la primera- a continuación del título del libro (entre paréntesis) y abrevie edición en minúscula; ej.: (5º ed.).
- . Escriba los nombres completos de los editores (pero no consigne la palabra «Editorial»).
- . Anteponga el lugar de edición a la Editorial (y el país, si fuera necesario) y separe mediante dos puntos.
- . No ponga los títulos de los artículos de publicaciones periódicas entre comillas ni los subraye.
- . Coloque en cursiva el nombre de la revista donde se publica el artículo.
- . En los títulos de las revistas, comience las palabras significativas con una letra mayúscula.
- . No escriba p. o pp. delante de las páginas de las revistas científicas.

Se muestran ejemplos de los distintos materiales que pueden incluirse en una bibliografía:

Un libro con un autor:

Vázquez, Stella Maris (2001). *Filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires: CIAFIC Ediciones.

Un libro con dos autores (siempre citar los dos nombres en el trabajo): Si fuera una traducción, al final, se agrega entre paréntesis trad. del original -o de la edición- inglés, estadounidense, etc., coma, año, coma y título entre comillas si fuera pertinente:

Kerlinger, Fred y Lee, Howard (2001). *Investigación del comportamiento* (4ª ed.). México: McGraw Hill. (Trad. del original estadounidense de 1975).

Un libro con tres a cinco autores: En el texto, citarlos a todos la 1ª vez que aparecen; luego, citar Peronard Thierry et al. En la bibliografía, hacer la cita completa:

Peronard Thierry, Marianne, Gómez Macker, Luis, Parodi Sweis, Giovanni y Núñez Lagos, Paulina (1997). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Un libro con seis o más autores: Citar siempre solamente el primero et al.

Un libro con un/os editor/es, un/os compilador/es, un/os coordinador/es:

Pozo, Juan Ignacio y Monereo, Carles (Coords.) (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI-Santillana.

Un capítulo en un libro con editor, compilador o coordinador:

Martí, Eduardo (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En: J. Pozo y C. Monereo (Coords.). *El aprendizaje estratégico* (111-121). Madrid: Aula XXI-Santillana.

Una reedición de un libro:

Ausubel, David (1991). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo* (5ª reimpresión de la 2ª ed.). México: Trillas. (Trad. del original estadounidense, 1968).

Un artículo de una revista científica:

Jordán Sierra, José Antonio (2003). Influencia tácita del profesor y educación moral informal. *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, España, *XLI*(224), 153-172.

Un artículo firmado en una revista mensual o semanal:

Braceli, Rodolfo (2002). Los Quijotes de Mendoza. *Nueva*, Mendoza, Marzo, 556, 10-

15.

Un artículo firmado en un periódico:

Pithod, Abelardo (1997, Agosto 9). ¿Hay más mal que bien en el mundo? *Los Andes*, Mendoza, Rca. Argentina, Sección Opinión, p. 10.

Un artículo anónimo:

Atención a la diversidad (1997, Abril). *Zona educativa*, Buenos Aires, Rca. Argentina, 40-42.

Un programa de software:

Microsoft Woks for Windows 95 (1995). [Programa de computadora]. Redmond, WA: Microsoft.

Fuentes consultadas en Internet

Si se trata de un documento: Apellido y nombre del autor. Año de edición (entre paréntesis). Título del documento (en letra cursiva) y, separado por un punto, todo otro dato que ayude a la identificación; entre paréntesis, la página Web y el día de consulta.

Thomas, H. (2002). *La importancia de la comunicación interna a través de Intranet*. México, Área de Recursos Humanos (www.yahoo.com.mx, 20/02/2002).

Abstract y key words: traducción al inglés del título del artículo, del resumen y de las palabras claves (*key words*).

Datos y dirección del autor: se deberá adjuntar un sucinto currículum (de no más de 10 líneas) en el que no debe faltar el título académico, la ocupación principal y la dirección a la que los lectores puedan dirigir la correspondencia.

Notas de pie de página: Se avisarán en el texto con numeración corrida. No deben utilizarse para colocar referencias bibliográficas, sino sólo aclaraciones o comentarios.

No se garantiza la devolución de los artículos no publicados. El autor recibirá ejemplares del número de la revista en que se publique su artículo.

ÍNDICES ACUMULADOS

Revista N° 1 (1995):

- Rosemarin, Shoshana, Venger, Nora, Lurie, Lea y Kozulin, Alex. La modificabilidad de la percepción analítica como función del aprendizaje mediado.
- Florenzano Urzúa, Ramón. La juventud en Latinoamérica: perspectivas para el siglo XXI.
- Difabio, Hilda. Comprensión lectora del cuento «Ante la Ley» de Franz Kafka.
- Pithod, Abelardo. La nueva pedagogía de la mujer.
- Alonso, Ernesto. El análisis del discurso en psicología social.
- Villalba, Marisa y Da Dalt de Mangione, Elizabeth. Aprender a pensar la imagen.
- Chiarpotti, Fabiana. La pedagogía del modelo como estrategia para el cambio de actitudes.

Revista N° 2 (1997):

- Rimoldi, Horacio. Información y cognición e información y creatividad.
- Pithod, Abelardo. La psicología espiritual de Dietrich Von Hildebrand.
- Alonso, Ernesto. «Fact and opinión». La relación entre descripción e interpretación en las prácticas periodísticas: el caso de *Página 12*.
- Di Fresco, Carina. Nivel de desarrollo de la capacidad cognitivo-verbal en los niños con trastornos convulsivos.
- Moreno, José Eduardo. El perdón en la psicología contemporánea.
- Braceli de Iriart, María Eliana. La imagen del SIDA y el SIDA de la imagen.
- Aparicio de Santander, Miriam. Educación superior, formación continua y empleo: un análisis de cara al desarrollo.
- Da Dalt de Mangione, Elizabeth. «Locus» de control y su relación con la edad, el sexo y la modalidad educativa familiar.

Revista N° 3 (1998):

- Pithod, Abelardo. Algunos aspectos de la frustrada pero necesaria relación entre la psicología y la filosofía.
- Caiceo Escudero, Jaime. La economía de la educación: ciencia básica para la gestión financiera de las unidades educativas.
- Difabio de Anglat, Hilda. Desarrollo de las capacidades de comprensión lectora y pensamiento crítico en el nivel terciario.

Aparicio de Santander, Miriam. Intropunición vs. activismo: dos perfiles psicosociales de respuesta en mujeres universitarias.

Da Dalt de Mangione, Elizabeth. Configuración ética del niño. Su relación con la educación familiar.

Di Fresco, Carina. Imagen social de la enfermedad epiléptica en nuestro medio.

Rodríguez, Cecilia e Ison, Mirta. Autoconcepto en niños con trastornos de conducta de escuelas urbano-marginales.

Mazzitelli de Peralta, Claudia y Aparicio de Santander, Miriam. Detección de niveles diferenciales de rendimiento en Física en el nivel medio.

Revista N° 4 (1999-2000):

Difabio de Anglat, Hilda. Metacognición y aprendizaje significativo en el nivel universitario.

Caiceo Escudero, Jaime y Parraguéz Torres, Sonia. Calidad y equidad de la educación: la experiencia chilena en la década del 90.

Da Dalt de Mangione, Elizabeth. El sexo como fuente de diferencias en la configuración ética. Orientación hacia la justicia y orientación hacia la solicitud o cuidado -«care».

Landini, María Luisa, Varela, María Eugenia, Correa, Estela y Ureta, Adriana. La subjetividad en el niño que trabaja.

Muñoz de Visco, Elina, Sans de Uhrlandt, Marta y Calzetti de Vila, Nancy. Relación entre autopercepción, capacidad intelectual y rendimiento académico.

Nota crítica: Pithod Abelardo (1994). *El alma y su cuerpo. Una síntesis psicológico-antropológica*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 323 págs.

Revista N° 5-6 (2001-2002):

Vázquez, Stella Maris. Los contenidos transversales.

Rapetti, María Virginia. Reflexión y aprendizaje matemático.

Difabio de Anglat, Hilda y Villalba, Marisa. Lógica aplicada y aptitud crítica en el nivel superior.

Jury Moreno, Carlos Omar. La promoción del pensamiento crítico y de las habilidades de razonamiento.

Fazio, Marisa Carina. Los grandes ausentes en la elaboración de un plan de evaluación institucional.

Aparicio de Santander, Miriam y Mazzitelli de Peralta, Claudia. Las estrategias cognitivo-educacionales no convencionales: herramientas para una mayor eficacia pedagógica.

Revista N° 7-8 (2003-2004):

Aparicio de Santander, Miriam. Expectativas y desgaste en organizaciones laborales. Un análisis de impacto.

Galimberti, Ana. La Mujer. Una nueva pedagogía.

Macias, Ascensión, Maturano, Carla y Calbó Torné, Palmira. La importancia de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje.

Lanz, María Zulma. Estrategias de aprendizaje autorregulado en la escuela secundaria.

Fracapani de Cuitiño, Marta y Fazio Marisa Carina. Evolución del proceso educativo en carreras interdisciplinarias de posgrado en el área de las ciencias de la salud: experiencia del curso de bioética fundamental de la carrera de Maestría en Bioética, Facultad de Ciencias Médicas, UNCuyo, 2003.

Bicocca, Rodolfo Mauricio. El discurso argumentativo y su enseñanza en la escuela.

Revista N° 9-10 (2008-2009):

Pithod, Abelardo. Análisis de la situación en Mendoza. Teorías explicativas del conflicto y la violencia.

Anexos

Yañez, Fernando M. Causas de la inseguridad.

Coria, Maximiliano. Violencia y drogas.

Difabio de Anglat, Hilda. Violencia escolar: una aproximación a los resultados de la investigación empírica .

Vaquer, Bibiana. Conflicto escolar: Conductas instaladas y emergentes que lo promueven.

Lanz, María Zulma. La percepción del fenómeno de la violencia escolar en algunas escuelas mendocinas.

Albesa, Beatriz Mabel. Experiencia en un centro educativo inserto en una institución de alojamiento de adolescentes en conflicto con la ley.

Difabio, Elbia Haydée. Historias de violencia física y espiritual: el ultraje femenino en el mito griego.



Este libro se terminó de imprimir en
Julio de 2010
en ARTES GRÁFICAS UNIÓN
Perú 1875 - Ciudad - Mendoza
Tel: 0261 4257043/4381042

