

VI Jornadas de Investigación en Humanidades Homenaje a Cecilia Borel

Departamento de Humanidades

Universidad Nacional del Sur

30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015



EDITORIAL
DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL SUR

VI Jornadas de Investigación en Humanidades: homenaje a Cecilia Borel / Daiana Agesta... [et al.]; editado por Omar Chauvié ... [et al.]. - 1a ed. - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-655-222-6

1. Humanidades. 2. Investigación. I. Agesta, Daiana II. Chauvié, Omar, ed.

CDD 300.72



Editorial de la Universidad Nacional del Sur |
Santiago del Estero 639 | B8000HZK Bahía Blanca | Argentina
www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar
Facebook: EdiUNS | Twitter: EditorialUNS



Libro
Universitario
Argentino

Diseño interior: Alejandro Banegas

Diseño de tapa: Fabián Luzi

No se permite la reproducción parcial o total, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes n.º 11723 y 25446.

El contenido de los artículos es de exclusiva responsabilidad de los autores.

Queda hecho el depósito que establece la Ley n.º 11723.

Bahía Blanca, Argentina, julio de 2019.

© 2019, Ediuns.

VI Jornadas de Investigación en Humanidades “Homenaje a Cecilia Borel”
Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur
30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015

Coordinación
Lic. Laura Orsi

Declaradas de Interés Municipal por la ciudad de Bahía Blanca.
Declaradas de Interés Educativo por la provincia de Buenos Aires en la sesión del 4 de septiembre de 2015 Resolución n.º 1665/2015-, Expediente n.º 5801361392/15

Autoridades

Universidad Nacional del Sur

Rector: Dr. Mario Ricardo Sabbatini
Vicerrectora: Mg. Claudia Patricia Legnini
Secretario General de Ciencia y Tecnología: Dr. Sergio Vera
Departamento de Humanidades
Directora Decana: Lic. Silvia T. Álvarez
Vicedecana: Lic. Laura Rodríguez
Secretario Académico: Dr. Leandro Di Gresia
Secretaria de Investigación, Posgrado y Formación Continua: Lic. Laura Orsi
Secretario de Extensión y Relaciones Institucionales: Lic. Diego Poggiese

Comisión Organizadora

Srta. Daiana Agesta
Dra. Marcela Aguirrezabala
Dr. Sebastián Alioto
Lic. Carolina Baudriz
Lic. Clarisa Borgani
Prof. Lucas Brodersen
Lic. Gonzalo Cabezas
Dra. Rebeca Canclini
Lic. Norma Crotti
Srta. Victoria De Angelis

Lic. Mabel Díaz
Dra. Marta Domínguez
Srta. M. Bernarda Fernández Vita
Srta. Ana Julieta García
Srta. Florencia Garrido Larreguy
Dra. M. Mercedes González Coll
Mg. Laura Iriarte
Sr. Lucio Emmanuel Martin
Mg. Virginia Martin
Esp. Andrea Montano
Lic. Lorena Montero
Psic. M. Andrea Negrete
Srta. M. Belén Randazzo
Dra. Diana Ribas
Srta. Valentina Riganti
Sr. Esteban Sánchez
Mg. Viviana Sassi
Lic. José Pablo Schmidt
Dra. Marcela Tejerina
Dra. Sandra Uicich
Prof. Denise Vargas

Comisión Académica

Dr. Sandro Abate (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Marcela Aguirrezabala (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Ana María Amar Sánchez (Universidad de California, Irvine)
Dra. Marta Alesso (Universidad Nacional de La Pampa)
Dra. Adriana María Arpini (Universidad Nacional de Cuyo)
Dr. Marcelo Auday (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Eduardo Azcuy Ameghino (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dr. Fernando Bahr (Universidad Nacional del Litoral – CONICET)
Dra. M. Cecilia Barelli (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dr. Raúl Bernal Meza (Universidad del Centro de la Provincia de Bs. As.)
Dr. Hugo Biagini (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)
Dr. Lincoln Bizzozero (Universidad de La República, Uruguay)
Dra. Mercedes Isabel Blanco (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Gustavo Bodanza (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Nidia Burgos (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Roberto Bustos Cara (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Mabel Cernadas (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Laura Cristina del Valle (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Eduardo Devés (Universidad de Santiago de Chile)
Dra. Marta Domínguez (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Oscar Esquisabel (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)

Dra. Claudia Fernández (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)
Dra. Ana Fernández Garay (Universidad Nacional de La Pampa – CONICET)
Dra. Estela Fernández Nadal (Universidad Nacional de Cuyo – CONICET)
Dr. Rubén Florio (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Lidia Gambon (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Ricardo García (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Viviana Gastaldi (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Alberto Giordano (Universidad Nacional de Rosario)
Dra. Graciela Hernández (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Yolanda Hipperdinger (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Silvina Jensen (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dr. Juan Francisco Jimenez (Universidad Nacional del Sur)
Dra. María Mercedes González Coll (Universidad Nacional del Sur)
Dra. María Luisa La Fico Guzzo (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Javier Legris (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dra. Celina Lértora (Universidad del Salvador – CONICET)
Dr. Fernando Lizárraga (Universidad Nacional del Comahue - CONICET)
Dra. Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires)
Mg. Ana María Malet (Universidad Nacional del Sur)
Prof. Raúl Mandrini (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.)
Dra. Stella Maris Martini (Universidad de Buenos Aires)
Dr. Raúl Menghini (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Elda Monetti (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Rodrigo Moro (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Lidia Nacuzzi (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dr. Ricardo Pasolini (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.)
Dr. Sergio Pastormerlo (Universidad Nacional de La Plata)
Dra. Dina Picotti (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dr. Luis Porta (Universidad Nacional de Mar del Plata – CONICET)
Dra. M. Alejandra Pupio (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Alicia Ramadori (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Silvia Ratto (Universidad de Buenos Aires)
Dra. Diana Ribas (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Elizabeth Rigatuso (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Lic. Adriana Rodríguez (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Hernán Silva (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Marcela Tejerina (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Fernando Tohmé (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Fabiana Tolcachier (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Patricia Vallejos (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Irene Vasilachis (CEIL – CONICET)
Dra. María Celia Vázquez (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Daniel Villar (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Emilio Zaina (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Ana María Zubieta (Universidad de Buenos Aires – CONICET)

Anahí **Mastache**

Elda **Monetti**

(Editoras)

Enseñar y aprender en las instituciones educativas

Volumen 7

Índice

Enfoques y propuestas de enseñanza. Una mirada al interior de las propias prácticas	356
<i>Cristina Adrián</i>	
Algunas prácticas de participación política de jóvenes en la escuela media nocturna.....	363
<i>María Inés Barilá, Andrés Amoroso</i>	
Un análisis epistemológico de conceptos psicopedagógicos: el caso de 'modalidades de aprendizaje' y 'modalidades de enseñanza' de Alicia Fernández	370
<i>Sandra Bertoldi, Liliana Enrico</i>	
El aprendizaje en la escuela media nocturna: significaciones discursivas de los jóvenes	378
<i>Analisa Noemí Castillo, Betiana Mansilla</i>	
Las estructuras de participación de los estudiantes en un curso universitario.....	383
<i>Patrizia Coscia</i>	
Los medios de comunicación y las tecnologías digitales en el aula. Una experiencia de radio escolar	388
<i>Sandra Della Giustina</i>	
Las nuevas tecnologías de la información y comunicación y el aprendizaje escolar en el contexto educativo.....	394
<i>María Luján Fernández</i>	
Enseñar y aprender en la UNISAL.: experiencias de la Licenciatura en Educación	400
<i>Verónica García, Laura Loíacono, María José Lopetegui, Stella Maris Pérez, Héctor Rausch</i>	
¿Enseñamos a leer o enseñamos a comprender lo que se lee? Aportes de una investigación desde la Psicología Cognitiva para re pensar el trabajo en el aula	407
<i>Clarisa Hernández</i>	
El Plan Fines 2 en Bahía Blanca: un análisis desde la experiencia de alumnos-tutores.....	413
<i>Vanesa Elizabeth Leiza, Natalia Romina Luque</i>	
La autoridad y la autonomía, sus sentidos.....	421
<i>Elda Monetti, Viviana Sassi</i>	

El juego como principio didáctico en la transición educativa: una aproximación a las distintas concepciones de juego	427
<i>Claudia Pechin, Silvana Franco, Adriana Garbarino</i>	
La relación pedagógica: una mirada desde el docente.....	433
<i>Nicolás José Prícolo, María Rosa Prat, Elda Monetti</i>	
Algunas reflexiones sobre experiencias realizadas a partir del Proyecto de Articulación puesto en marcha en la provincia de La Pampa en el año 2011	439
<i>Silvia Haidé Prost</i>	
Jóvenes y escuela media nocturna: relaciones generacionales y aprendizaje	446
<i>Florencia Antonella Tobio</i>	
Ideas de universidad: el juego de lo serio o la fiesta de la crítica.....	452
<i>Guadalupe Urrutia, Facundo Ezequiel Martínez Cantariño</i>	
Lectura con Kamishibai: en busca de los narradores perdidos	460
<i>Verónica Marcela Zalba</i>	

Ideas de universidad: el juego de lo serio o la fiesta de la crítica

Guadalupe Urrutia

Universidad Nacional del Sur

g.urrutia@hotmail.com.ar

Facundo Ezequiel Martínez Cantariño

Universidad Nacional del Sur

facundo.umbral@gmail.com

Introducción

Convencidxs de que saber que lxs que acceden a la educación universitaria son mayoritariamente hijxs de las clases privilegiadas no alcanza para una transformación estructural de esta situación, pensamos que las prácticas políticas, académicas y de enseñanza y aprendizaje de cada unx de lxs que dan vida a la institución son fundamentales en el sostén o la disrupción de este estado de cosas.

En función de estas inquietudes, abordaremos la revisión histórica y crítica de Claudio Bonvecchio en torno a la idea de Universidad. Partiendo de la apropiación de esta como una herramienta para la producción y reproducción del poder asumido por la burguesía como clase hegemónica, el autor analiza cómo se renueva permanentemente un discurso que la legitima como “gran templo laico de la cultura”. Nos interesa tomar el aporte que hace analizando la construcción y crisis histórica del mito¹ burgués en torno a ella.

Al lado de esta imagen mítica de la Universidad existe una mucho más corpórea y real que es la que devela el análisis de Bourdieu y Passeron. El análisis sociológico que elaboran de las conductas y prácticas universitarias, las evidencian como reproductoras de un sistema de poder, que no queda subvertido por la mera denuncia ni por la apariencia de diversidad cultural dentro de la Universidad.

Para pensar una práctica actualizada que subvierta este estado de cosas, nos apoyamos en el planteo de Irma Antognazzi (2009), y tomamos de su trabajo el análisis de la relación entre Universidad y Estado entre los años `70 y `90 en Argentina; y la necesidad de no pensar “a secas” los conceptos de democracia, educación pública, autonomía universitaria y estado, sino articularlos con el concepto de sociedad de clases. Ella analiza el rol que han jugado, luego de la segunda guerra mundial, las burguesías y el poder financiero a través de los estados y todxs sus funcionarios en distintas instituciones de la sociedad, y qué incidencia han tenido sobre la Universidad, sobre sus prácticas, los contenidos que reproduce y los valores que exalta. Nos sirve para clarificar el escenario al que nos

¹El mito, como analiza Roland Barthes en *Mitologías* (1999), “se trata de un modo de significación, de una forma” (108). En el mito, el concepto deforma o aliena el sentido: “el mito es una palabra robada y devuelta. Solamente la palabra que se restituye deja de ser la que se había hurtado: al restituirla, no se la ha colocado exactamente en su lugar” (118). El mito hace aparecer aquello que mitifica como un “objeto mágico surgido en mi presente, sin ninguna huella de la historia que lo produjo” (118), y de esta manera “transforma la historia en naturaleza” (128). En otras palabras: “el mito tiene a su cargo fundamental, como naturaleza, lo que es intención histórica; como eternidad, lo que es contingencia. Este mecanismo es, justamente, la forma de acción específica de la ideología burguesa” (129).

enfrentamos si queremos pensar qué podemos contraponer a la idea del mito burgués de la universidad desde las prácticas cotidianas de la comunidad universitaria y cada uno de sus agentes, en función de definir en qué consistiría una real autonomía (de clase) que permita construir una universidad diferente.

Vemos un ejemplo histórico de tentativa subversora en la experiencia pionera del Mayo Francés como intento revolucionario de fundar una nueva idea de universidad y sustentarla materialmente. El accionar, tanto de los estudiantes y trabajadores organizados, como del Estado y de la jerarquía encumbrada en la Universidad en aquel entonces, hacen evidente el peso de la voluntad de los actores en el mantenimiento (o no) de una universidad elitista. Y, en última instancia, la necesidad de una acción en oposición al carácter de clase de estas instituciones y de la sociedad toda. Los documentos, manifiestos e informes de actividades que analizaremos, elaborados por asambleas de estudiantes universitarixs, secundarixs y trabajadorxs, comités de huelga y de acción obrera-estudiantil, dejan ver una idea de universidad totalmente opuesta a la burguesa.

El mito burgués de la universidad

El origen filosófico (y político) del mito burgués de la Universidad como el lugar privilegiado para la ciencia pura y el ideal de transformar la realidad mediante la libertad y el conocimiento, Bonveccio lo rastrea en el filósofo romántico alemán del siglo XIX Von Humboldt. En su pensamiento se logra la totalidad, la cohesión, de las instituciones Estado y Universidad, en función “de mantener y alimentar el culto del saber” (1999: 40), que será regulado y organizado por el Estado, “garante de la vida espiritual y social de la universidad” (1999: 37). El saber, en el pensamiento de la burguesía en proceso de conquistar su hegemonía política y económica, representa “el orgullo de su propio éxito social” sobre la nobleza en decadencia (1999: 28).

El saber se constituye entonces en un instrumento de la burguesía para la expansión y reproducción de sus valores y principios, y de esta manera, en un medio y una garantía para el control social: la homogeneización de los saberes en función de “la organización del capital, la maximización de la ganancia” (1999: 32). Lo que en el ideario romántico burgués sería el saber como fundamento del poder, en realidad no es más que un saber funcional, es decir, “el filósofo rey se convierte en el intelectual burócrata”. Como dice Bonvecchio, “es el ocaso de un sueño y el surgimiento de un mito”. (1999: 32).

Crisis histórica del mito

Este autor nos ayuda a ver cómo, llevadas adelante estas ideas plasmadas en la lógica del “progreso”, hacen que el mito entre en crisis por el propio devenir histórico. Haciéndose evidente que la ciencia fue puesta al servicio de la ganancia y no del “progreso” del conjunto humano, en una situación tan concreta como la Gran Guerra donde emerge la desilusión de aquel discurso burgués;

(...) sobre los campos de batalla, el mito de la universidad, y con él la convicción en su misión, vacila, mostrando con la crueldad de la realidad material las relaciones de subordinación que lo articulan con un proyecto de clase (...) (Bonvecchio, 1999: 57).

En conclusión, una vez atravesada la instancia en que la universidad era para la burguesía el espacio donde se consolidaban los argumentos para su hegemonía y justificación histórica, en la fase

imperialista la lucha no es ya contra la aristocracia parasitaria sino por el dominio de los nuevos mercados y sobre la clase trabajadora. En esta instancia “el saber debe ser funcional a la producción, como impulso al incremento productivo o como control social” (1999: 54). Para esto, aprovechan la ideología nacionalista, fortaleciendo la subordinación burocrática de la universidad al Estado: “la misión de la universidad se convierte en la defensa de la patria” (1999: 56).

Desmitificación de la dinámica universitaria

El análisis de Bourdieu y Passeron en *Los Herederos* evidencia cómo implícitamente se premian y valoran determinados capitales culturales adquiridos diferencialmente según la procedencia socio-económica de los estudiantes. Así, el mito, en la práctica cotidiana de la comunidad universitaria, encuentra su encarnación última:

Las clases privilegiadas encuentran en la ideología que podríamos llamar carismática (pues valoriza la ‘gracia’ o el ‘talento’) una legitimación de sus privilegios culturales que son así transmutados de herencia social en talento individual o mérito personal (Bourdieu y Passeron, 2014: 106).

Lo que los autores llaman “ideología carismática”, podríamos pensarlo como la continuidad en las prácticas de la comunidad académica, de la imagen mítica de Universidad, basada en presupuestos vagos en un mundo regido por la explotación y la opresión. Este paradigma “carismático” contiene la potencia tranquilizadora que Bonvecchio otorga al mito cuando, en la sociedad burguesa, se cristaliza, pierde su vigencia histórica, y se vuelve una construcción ilusoria en la que “se liberan y se subliman los deseos, las expectativas, las tensiones y las desilusiones que no pueden ser acogidas en el orden social que las produce, sino en detrimento de su propia existencia” (Bonvecchio, 24).

Contra la ideología carismática: Pedagogía racional

El abandono de la evaluación según el dominio de ese “carisma”, consiste en primer lugar de una explicitación de las exigencias recíprocas de los docentes y alumnos; y a continuación “que se amplíe el dominio de lo que puede ser racional y técnicamente adquirido a través de un aprendizaje metódico a expensas de lo que es abandonado irreductiblemente al azar de los talentos individuales” (Bourdieu y Passeron, 110) Esta pedagogía racional a ser inventada debería desarrollarse desde el inicio de la escolarización.²

Así se perfila la decisión política de reducir la desigualdad cultural:

No alcanza con plantearse como fin la democratización real de la enseñanza. (...) la voluntad política de brindar a todos posibilidades iguales ante la enseñanza no puede llegar hasta el fondo de las desigualdades reales a menos que se provea de todos los medios institucionales y económicos (Bourdieu y Passeron, 114).

²“Los estudiantes de las clases cultas son los mejor (o menos mal) preparados para adaptarse a un sistema de exigencias difusas e implícitas pues tienen, implícitamente, el medio de satisfacerlas” (Bourdieu y Passeron, 2014: 113).

Entonces, ¿quién proveerá los medios para esto? A partir de esta pregunta emerge el carácter de clase del Estado. Así como el estado burgués de principios de siglo XIX necesitaba una universidad legitimadora de su hegemonía, el estado actual ¿qué tipo de universidad necesita y propicia?

Autonomía como mito: la relación universidad y estado

Como plantea Irma Antognazzi, la Universidad ha hecho lo posible por ocultar su propia pertenencia de clase. En la medida en que en la Universidad esté ausente un conocimiento científico que permita develar las correlaciones de fuerzas que dan contenido a términos como “democracia”, “autonomía”, “estado”, “sociedad” e incluso “Universidad Pública”, no se podrá “dar batalla de ideas a los discursos y políticas que emanan de los intelectuales orgánicos del poder financiero”(2009: 109).

El desarrollo de la burguesía financiera imperialista y el capital concentrado necesitó utilizar las herramientas administrativas, represivas e ideológicas, para controlar y dominar a la clase trabajadora y la burguesía nacional que significaron una resistencia a esta alta burguesía ascendente a mediados del siglo XX. Luego, aparentando que el Estado había retrocedido hasta casi desaparecer, en los 90, se dio una fuerte continuidad en estas políticas (de Estado, justamente) que garantizaban la continuidad de este proyecto expoliador y neoliberal, en lo económico, en lo político, ideológico y, por supuesto, también en la academia. Se actualizó así el mito en torno a la autonomía universitaria.

¿Autonomía o *american dream*?

A fines de los años 60, el devenir de la idea de democratización y de la autonomía universitaria, dio lugar a movimientos de estudiantes y obreros “levantando banderas por la democracia, la libertad de cátedra y por la autonomía plena” (2009:114). Un ejemplo de esto fue el Cordobazo, y el más radicalizado y profundo de estos movimientos se dio en Francia, y es el que tomaremos en este artículo por las preguntas que abrió para pensar profundamente una Universidad orientada hacia las mayorías populares, y gestionada por asambleas de estudiantes y trabajadores.

Ante esta situación, y para actualizar el mito universitario, las burguesías financieras recurrieron a gobiernos militares que les permitieran “cortar de raíz el carácter que estaba tomando el espacio universitario como resistencia a las dictaduras militares y en pos de la democracia —también a secas— y en contra del imperialismo y en algunos sectores por la revolución socialista” (2009: 113-114). Este momento histórico se caracterizó por el barrido que se hizo de las teorías críticas y particularmente del marxismo (que luego en los 80 sería denostado como teoría) y todas las organizaciones con esta orientación.

En las décadas siguientes en la Argentina también se avanzó materialmente sobre las universidades a través del Banco Mundial, subordinándolas económica e ideológicamente a las empresas, de las que dependen, y en función de las que diseñan sus planes de estudio. La apariencia de autonomía —mítica— de la Universidad —hoy naturalizada— en realidad consiste en “libertad de respuesta a las demandas del ‘entorno’, de ‘la sociedad’, del ‘mercado’” (2009: 121) disimulando los favores brindados al capital financiero, “atribuyendo la categoría de ‘cliente’ al estudiante” (2009: 119). Parte de este proyecto descentralizador fue la proliferación de instancias aranceladas en la educación superior pública, elitizando postítulos, maestrías y doctorados, a través de la Ley de Educación Superior en el gobierno de Carlos Menem (aún vigente hoy). ¿Se plantean hoy los estudiantes y docentes que pueda ser de otra manera?

Esta lógica mercantilista lleva por sus carriles “serios”, “institucionales” y “respetables” a docentes y estudiantes, genera competencia por los privilegios que brinda y por las jerarquías que legitima. Así, el *american dream* se convirtió en el “juego de lo serio” de la Universidad.

La seriedad del Mayo francés. En búsqueda de la autonomía de clase

Todos los burócratas nos dicen demagógicamente que la clase obrera es fundamental, para disimular que está encadenada en primer lugar por ellos. (...). Oponen su mentirosa seriedad a la “fiesta” en la Sorbonne, pero es justamente esta fiesta la que llevaba en ella lo único serio: la crítica radical a las condiciones dominantes. (...) La salida a la crisis actual está en manos de los trabajadores mismos, si logran realizar en la ocupación de sus fábricas lo que la ocupación universitaria pudo solamente esbozar (Consejo por el mantenimiento de las ocupaciones de la Sorbonne, 19 de mayo de 1968) (Vigna y otros, 2008: 313).

“Yo los recuso a ustedes, ya que hoy en día no tengo frente a mí a mis profesores sino a hombres que aceptaron hacer el trabajo de las CRS [Compañías Republicanas de Seguridad]” le gritó a sus jueces, los rectores de las universidades parisinas, el militante trotskista Michel Pouny en el día de su proceso ante el Consejo de Disciplina. Este se debió a que se habían manifestado junto a otros activistas el 3 de mayo en el Patio de Honor en solidaridad con los estudiantes detenidos en Nanterre. Esta acción fue reprimida por el propio rector, solicitando a las CRS que ingresaran para detener a los estudiantes insumisos.

La represión a trescientos activistas en Nanterre el 22 de marzo de 1968, fue el tiro que salió por la culata y encendió definitivamente la mecha del Mayo Francés³. No sirvió para acallar a los que, empapados de solidaridad por quienes sufrían la Guerra en Vietnam, convertían sus demandas en un cuestionamiento a la sociedad de clases. Lo que había empezado como pequeñas movilizaciones estudiantiles que denunciaban el imperialismo Norteamericano (que tenía bases militares también en Francia, de donde partían soldados hacia Vietnam), luego de la represión contó con la solidaridad de movimientos estudiantiles a nivel nacional. El consiguiente recrudecimiento represivo sensibilizó al movimiento obrero, que por aquel entonces se hallaba en lucha (fuertemente contenida por los sindicatos) por mejoras laborales, a punto tal que las burocracias sindicales finalmente se vieron forzadas a convocar una huelga general, respondiendo a la solidaridad con los estudiantes que reinaba en las fábricas⁴.

La contundencia de este proceso es sintetizada por el docente e investigador francés Jean Baptiste Thomas:

Entre mayo y junio de 1968 el poder burgués francés sufrió uno de los mayores cuestionamientos de su historia: 10 millones de obreros, la gran mayoría de la fuerza de trabajo de Francia había ido a la huelga general y el movimiento estudiantil enfrentaba al régimen en las calles. (Vigna y otros, 2008: 69).

³ “En Francia, sacando en parte provecho de una coyuntura marcada por la importante crisis que está atravesando la UNEF, el principal sindicato estudiantil, la vanguardia del movimiento estudiantil, aunque ultraminoritaria en principio (...) no sólo logra interpretar el malestar difuso presente entre el estudiantado sino actuar como caja de resonancia de las contradicciones sociales del capitalismo francés que ya habían estallado periféricamente sin que nadie haya prestado mucha atención” (Vigna y otros, 2008: 49).

⁴ “[la patronal] se encuentra desorientada ante el carácter no directamente material de las reivindicaciones del movimiento obrero y su carácter eminentemente político que se impulsó masivamente desde el primer día en las movilizaciones del 13 de mayo” (2008: 57).

“Todo reformismo se caracteriza por el utopismo de su estrategia y el oportunismo de su táctica”⁵

Pero el Partido Comunista Francés y la CGT, que hegemonizaban el movimiento obrero, jugaron un rol fundamental desviando hacia las elecciones el conflicto, para mantener la “normalidad” del Estado francés. Aislando de los estudiantes a los sectores obreros más radicalizados en las tomas de fábricas⁶, propiciando negociaciones por rama entre las burocracias y las patronales, sumándose a la campaña electoral y llamando a confiar en las elecciones para obtener las demandas incumplidas, dejaron la lucha estudiantil a merced de la cada vez más cruda represión desatada desde el poder del Estado. Y así “logran salvar la clase dominante del espectro revolucionario” (2008: 63).

Este “pecado de juventud”, como entienden a este proceso algunas corrientes de pensamiento, sigue vivo en la lucha estudiantil y obrera contra el sistema capitalista, a pesar de que sea rematado en las elecciones del sistema democrático burgués o se lo considere una aventura imposible.

“Corre camarada, el viejo mundo está detrás de ti”⁷

Aún inmersos en la lucha de barricadas, enfrentando a adoquinazos a las fuerzas policiales, organizando las ocupaciones de universidades y fábricas, los estudiantes y obreros llegaron a cuestionamientos muy profundos e iniciativas radicales para enfrentar y subvertir el carácter de clase de las instituciones universitarias y de la sociedad en general.

No sólo planificaban formas de aprovisionamiento durante las huelgas, articulaban los debates entre obreros y estudiantes y generaban instancias de democracia directa en universidades, barrios y fábricas para enfrentar al poder del Estado. También llegaban con sus cuestionamientos hasta las entrañas de las escuelas y la Universidad como instrumentos burgueses, con sus formas de enseñanza, evaluación y eliminación. De sus asambleas surgen declaraciones, documentos y temarios de debates que apuntan hacia la creación de una Universidad realmente abierta al pueblo trabajador, que concibiera otra forma de enseñanza y conocimiento, gestionada por asambleas de docentes, estudiantes y trabajadores.

Los estudiantes del Mayo francés hicieron carne la desmitificación del mito burgués de la universidad. Entendieron que la educación brindada por las universidades es para moldear a los “futuros jefes explotadores”⁸ (Vigna y otros, 260) y se negaron a convertirse en ellos, o como ellos mismos explican: “El objetivo de las universidades era hasta el momento, formar jefes al servicio de los patrones. De ahora en adelante rechazamos convertirnos en perros guardianes de la burguesía” (2008: 281).

Se indignaron ante la “natural” y cotidiana “voluntad de separar las diferentes capas sociales en los organismos escolares” diferenciando “el camino pobre” para hijos de obreros y “el camino real”, que desemboca en la universidad, para hijos de gerentes y patrones (Vigna y otros, 282). Tuvieron claridad acerca de los sutiles mecanismos que lograban expulsar a quienes no tenían el “carisma” suficiente para sortearlos: vieron en los exámenes “uno de los principales medios de selección” y fueron serios a la hora de explicar por qué estaban en contra de ellos: “no se lucha contra los exámenes porque

⁵ Graffiti en La Sorbonne (2008: 24).

⁶ Evitando así “que se creen instancias de coordinación permanente entre los obreros de las distintas fábricas y con los estudiantes” (2008: 57).

⁷ Graffiti en La Sorbonne. (2008: 249).

⁸ Documento por Comités de acción obrero-estudiantiles, 16 de mayo, la Sorbonne.

‘nos molestan’, sino que se lucha contra la utilización que se hace de ellos, contra su función social, contra su rol en la economía capitalista”⁹.

Propusieron concretamente principios fundamentales en contra de la selección y eliminación “carismática”:

Los estudiantes y profesores deben poder cuestionar regularmente y con toda libertad el contenido y la forma de la enseñanza. (...) Los exámenes y concursos deben desaparecer bajo su forma actual y dejar lugar a un control continuo sobre la calidad del trabajo efectuado en el curso de un periodo completo: el fracaso en un examen bajo su forma actual no sanciona siempre la pereza o la ineptitud del estudiante sino, frecuentemente, la carencia de la enseñanza (2008: 267).

Este modo de abrir la discusión sobre la “forma de la enseñanza” deja ver una concepción política que implica también a la pedagogía. Ya en documentos tempranos del Mayo francés, como el del 15 de mayo de la Facultad de Ciencias de Toulouse, se plantea la necesidad de debatir el “problema de los exámenes y métodos pedagógicos”, el “contenido de la enseñanza” y la “finalidad de la universidad” (2008: 256). Esta búsqueda estaba orientada a la “apertura no simbólica a los obreros” (2008: 259) de la Universidad. En la Facultad de Censier, luego de experimentar los enfrentamientos en las barricadas, se suspenden los exámenes y un documento insta a todos a reflexionar sobre temas como el “significado de la supresión de los diplomas: producción de un trabajo”, el “problema de las relaciones de la universidad con la producción actual” (2008: 259). Esto lo encaraban con la claridad de que estos temas estaban todos enmarcados y tenían sentido dentro del “verdadero problema en el que estamos todos involucrados, [que] es la autonomía” (2008: 258).

Quizá el Manifiesto Universitario del 20 de mayo sea el documento en que mejor queda plasmado un plan real para concretar el concepto de autonomía al que arriban. Conciben una universidad “totalmente independiente del poder político de turno”, que sea un “centro de cuestionamiento permanente de la sociedad”, de permanente debate entre docentes, estudiantes y trabajadores, con reglas internas que garanticen esta autonomía y “la libre expresión de las minorías” (2008: 266). Una universidad pública y gratuita en todos sus niveles, abierta a todo el pueblo, sin selección impuesta, administrada “paritariamente por los profesores y estudiantes sin ninguna injerencia exterior”. Su modelo de gestión implica una discusión democrática colectiva de proyección nacional en la elaboración de planes económicos y sociales, en las que participarán docentes y estudiantes, y que se “imponen como una obligación al poder político” (2008: 267). Todo gestionado por comités paritarios definidos por asambleas de estudiantes y profesores: un gobierno universitario de democracia directa.

Conclusiones

Los jóvenes parisinos que protagonizaron estas jornadas de tanta profundidad subversora, desnaturalizaron el mito burgués de la universidad con el que colisionaba su experiencia. Transformaron la “Cajita Feliz” de la “*McUniversity*” en una caja de resonancia de las contradicciones y cuestionamientos a la sociedad capitalista. Esto se vuelve acción y ensayo de una nueva forma de gestión y vinculación social.

El levantamiento obrero-estudiantil del Mayo francés implicó la decisión política de terminar con métodos pedagógicos reproductores de desigualdad, y la propuesta de nuevos métodos. Se explicitaron

⁹ “La Discriminación Social”: Documento de los Comités de Acción de Secundarios, 4 de junio (2008: 286).

los fines últimos (de clase) de las prácticas pedagógicas carismáticas, en función de hacer de las formas de enseñanza y aprendizaje un debate permanente entre docentes y estudiantes.

Nos parece fundamental la inescindible vinculación, reflejada en los documentos, entre la orientación de la enseñanza, la pedagogía, la concepción de la universidad como un espacio de cuestionamiento a la sociedad, su gestión, su forma de gobierno, y su vinculación con el Estado. Surge la necesidad de una autonomía más delineada: una autonomía de clase.

En los planteos de los documentos impresos en la universidad de Censier palpita esta perspectiva integral que intentamos recuperar: fresca, cargada del deseo pujante por construir una sociedad diferente. Atravesada por la unidad obrero-estudiantil, con un fuerte impulso revolucionario, aunque desde la academia muchas veces se la reduzca al “estrecho margen de las facultades” (Vigna y otros, 2008: 26). Una perspectiva que no se puede acomodar a las exigencias de la dinámica individualista, competitiva y mercantil, que el capitalismo neoliberal a través de los estados de la clase dominante sembró en las universidades.

Bibliografía

- Antognazzi, I. (2009). “Qué universidad necesita el poder financiero. Qué universidad necesitan los pueblos”, en: Redondo, N. (Comp.) *Que universidad necesitan los pueblos: a 90 años de la reforma universitaria 1918-2008*, Rosario, Grupo de Trabajo Hacer la Historia.
- Barthes, R. (1999). *Mitologías*, México, Siglo XXI.
- Bonvecchio, C. (1999). *El mito en la universidad*, México, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2014). *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Vigna, X.; Kergoat, J.; Thomas, J. B.; Liszt, G. y Gutiérrez, G. (2008). *Mayo Francés: cuando obreros y estudiantes desafiaron al poder. Reflexiones y Documentos*, Buenos Aires, Ediciones del IPS.