

los libros

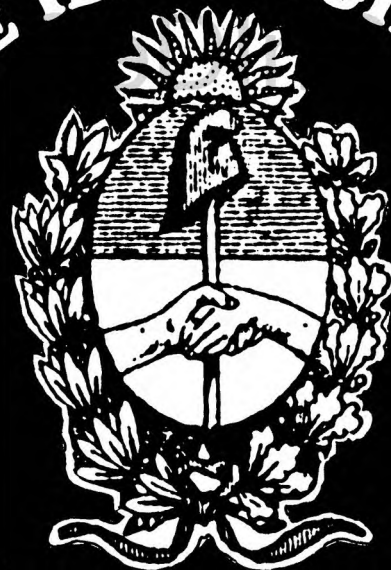
N° 31

Agosto-Setiembre/1973/\$ 5.-

Para una
crítica política
de la cultura

ARGENTINA:

EDUCACION
E IDEOLOGIA



PEDAGOGIA Y REVOLUCION / PSICOLOGIA EDUCACIONAL
LA POLITICA EDUCACIONAL DE LA "REVOLUCION ARGENTINA"
SELECCION BIBLIOGRAFICA

Consejo de dirección:

Carlos Altamirano
Ricardo Piglia
Beatriz Sarlo Sabajanes

Diseño Gráfico:

Isabel Carballo

LOS LIBROS. Redacción y pu-
blicidad: Tucumán 1427, 2º
piso, of. 207, Buenos Aires.

Registro de la propiedad intelectual N° 1.024.846. Hecho el depósito que marca la ley.
IMPRESO EN LA ARGENTINA

Composición tipográfica en frío
y armado original **TÝCOM** -
Montevideo 581, 1º B, Buenos
Aires

Impreso en **INTEGRAL S.R.L.**
Arregui 5049, Buenos Aires

Tarifa de suscripción

Argentina		
12 números	\$	60,00
América		
12 números	US\$	13
Vía aérea	US\$	18
Europa		
12 números	US\$	15
Vía aérea	US\$	21

Cheques y giros a la orden de **LOS LIBROS**, Tucumán 1427, 2º piso, of. 207, Buenos Aires.

CORREO CENTRAL	Tarifa reducida Cond. N° 9002
	Francisco pagado Cond. N° 3638

los libros

Para una crítica política de la cultura

Sumario

3

Editorial

4

Educación e ideología en Argentina. Notas para una investigación

por Juan Carlos Tedesco

13

Un discurso ideológico transaccional: los objetivos de la política educacional de la "revolución argentina"

por Horacio Cuello y Fernando Mateo

20

Pedagogía y revolución

por Guillermo García

24

Apuntes para una teoría de la inserción social en el proceso educativo

por Reina Cheja y Beatriz Grego

28

Educación: una selección bibliográfica

32

Herencia y plusvalía

por Mario Szychman

34

Libros distribuidos en Buenos Aires en junio-julio de 1973

Editorial

La "cuestión" educativa. *Crisis* es, sin duda, la palabra que aparece casi inmediatamente si se quiere definir hoy el problema de la escuela en la Argentina. Sin embargo, la misma generalidad del concepto de crisis, que es simultáneamente el más adecuado, puede diluir los contenidos efectivos del proceso real si no se precisan sus dimensiones y su significación en el cuadro de la crisis global del capitalismo dependiente argentino.

En efecto, no es la primera vez que, en la historia de la sociedad nacional, la educación, sus objetivos, su organización, se convierten en el centro de un agudo debate. Pero lo que resulta inédito es que, por primera vez en estos años y a partir de la polémica sobre la "reforma educativa" diseñada bajo la dictadura militar, la discusión —y su resolución— no gira exclusivamente entre las variantes conservadoras, modernizantes o reformistas, que asumen la representación de los grupos oligárquicos o burgueses en la disputa por el control de la enseñanza: una alternativa de nuevo tipo, popular y revolucionaria, ha comenzado a ser elaborada en el interior mismo del movimiento docente como respuesta a la crisis del aparato educativo de las clases dominantes. Y tal vez el indicador más cercano de este hecho se encuentre en la confrontación que, dentro del Congreso docente de Huerta Grande, se produjo alrededor de dos temas: al servicio de quién debe estar la educación y cuál es el tipo de estado que puede garantizar la ejecución de ese objetivo. Dos temas centrales e inescindibles para trazar una precisa línea de demarcación entre cualquier propuesta, conservadora o reformista y una alternativa de transformación radical del sistema educativo. Casi un tercio de los delegados al Congreso se alineó en torno a definiciones cuya realización práctica comporta la subversión revolucionaria de la sociedad argentina.

En otras palabras: si, como dice Gramsci, toda discusión sobre la educación es una discusión sobre la hegemonía, los nuevos contenidos que ha adquirido el debate sobre la escuela en nuestro país confirman que —en todos los niveles de la sociedad nacional— un nuevo bloque histórico, cuyo eje es el proletariado, reclama la dirección de la sociedad.

Los Libros quiere tomar parte en este nue-

vo proceso y el sentido del presente número es iniciar esa participación. La reunión de un conjunto de análisis sobre las ideologías dominantes en el proceso educativo se origina en el supuesto de que su conocimiento y su crítica constituyen momentos imprescindibles en la elaboración de instrumentos alternativos. Ahora bien, el análisis de cómo un sistema de explotación se "reproduce" a través de los mecanismos ideológicos y organizativos de sus instituciones escolares se ha revelado particularmente fecundo para la determinación de los complejos y sutiles instrumentos de conservación que detentan las clases dominantes y para denunciar las falacias de la "democratización" burguesa de la enseñanza. Pero hay un campo de análisis cuyo objetivo sería determinar cuáles son las líneas de ruptura de un sistema, sus desfases, sus contradicciones y, específicamente, cómo aparecen en el nivel del aparato educativo. Pensamos que esta línea de búsqueda no sólo es complementaria de la primera sino que aparece orgánicamente conectada a la problemática de la "crisis" que atraviesa hoy al sistema educativo y a la sociedad en su conjunto.

Dentro de la primera instancia de análisis señalada, se incluyen, en este número, los artículos de Juan Carlos Tedesco, Horacio Cuello y Fernando Mateo y Guillermo García: proponen un desmontaje crítico de los discursos ideológicos elaborados por las clases dominantes en la Argentina, a través de sus proyectos educativos, los textos escolares, la literatura oficial sobre educación, la reflexión teórica en torno del problema. En un próximo número de *Los Libros* se incluirán las propuestas de ruptura, fundamentalmente a través de las elaboraciones realizadas en el marco del movimiento gremial docente. De esta forma *Los Libros* considera abierto un espacio de debate, cuyo eje central pasa por las relaciones entre la transmisión e imposición de ideologías y el poder, y que en el caso específico de la educación pretende reflejar no sólo los niveles alcanzados en el análisis y la reflexión teórica sino también las condiciones de una práctica concreta que se inscribe en el marco general de crisis del sistema educativo en nuestro país.

EDUCACION E IDEOLOGIA EN ARGENTINA

Notas para una investigación

JUAN CARLOS TEDESCO



I. Introducción

La utilización del concepto de *ideología* en el análisis de los problemas educativos está demostrando una fertilidad cada vez mayor. Este aumento va acompañado, concomitantemente, por un grado creciente de conciencia crítica frente a las reales funciones del sistema educativo en el marco de la sociedad capitalista. El liberal y abstracto concepto del "derecho a la educación" va adquiriendo un contenido absolutamente distinto al que le impulsara la burguesía. Ya no se trata sólo de aprender a leer, sino de aprender también a defenderse de cierto tipo de lectura; no se trata sólo de tener acceso a la escuela, sino de defenderse contra los rituales opresores de una práctica escolar que, bajo una aparente atmósfera de neutra-

lidad y de sacralismo, introduce los contenidos y las conductas que perpetúan el sistema social vigente.

En última instancia, todo esto supone sostener que la educación es un engranaje importante en el proceso de imposición de la ideología dominante; las formas concretas mediante las cuales la educación participa de ese proceso han sido hasta ahora relativamente poco estudiadas¹. En esta nota intentaremos

¹ Desde el punto de vista teórico, los aportes más importantes se encuentran en P. Bourdieu y J. C. Passeron, *La Reproducción*, París, Ed. de Minuit, 1970; también L. Althusser, *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*, Nueva Visión, mimeog. En la literatura latinoamericana puede verse T. Vasconi, "Contra la escuela", en *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Nº 9, mayo de 1973 y los trabajos de I. Illich y Paulo Freire.

ofrecer una aproximación al problema, que por ahora asumirá un carácter predominantemente empírico y descriptivo, a través del análisis de las principales formas de vinculación entre ideología y educación tomando como ámbito de prueba la realidad argentina en una perspectiva histórica.

Análiticamente, pueden distinguirse dos dimensiones distintas en el estudio de las relaciones entre educación e ideología. La primera de ellas abarca todo lo relativo a la práctica escolar concreta, desarrollada en un ámbito institucional específico como es la escuela. Esa práctica se caracteriza por una determinada forma de regular las relaciones educador-alumno, así como también la de los alumnos entre sí y las de los educadores entre sí. Se promueven (se premian) ciertas conductas y

se desalientan (se castigan) otras; el aprendizaje es organizado de determinada manera (manera concebida como la única posible) y el conocimiento es, a través de la escuela, socialmente distribuido. Este conjunto de elementos se definen a través de los rituales concretos con que la escuela desarrolla cotidianamente sus actividades. Para estudiarlos es preciso una metodología de tipo antropológico, que ha sido poco o nada explotada hasta ahora en este ámbito. Parafraseando a un antropólogo que sostuvo que el pez sólo podría darse cuenta que vive en el agua saliendo de ella, podría sostenerse que para percibir el carácter socialmente determinado de estos rituales escolares es preciso tener acceso a los testimonios de prácticas escolares sustancialmente distintas de las que vivimos cotidianamente. En este sentido y con esta función puede valorarse con justicia la importancia de, por ejemplo, las *Cartas a una Profesora* de los alumnos de Barbiana, o más lejano en el tiempo, la *Vida de un maestro* de Jesualdo. Sin embargo, es poco lo que puede decirse por ahora en este perspectiva.

Otra forma de analizar la vinculación entre ideología y educación, dentro siempre del ámbito de la práctica escolar, es utilizando como unidad de análisis los textos donde se resume el contenido de lo transmitido por la escuela. El análisis de textos tiene varias ventajas (sistemática, existencia objetiva, etc.) que facilitaron la realización de estudios desde diferentes perspectivas². En nuestro medio, sin embargo, no es mucho lo que se hizo al respecto; aquí nos limitaremos a adelantar algunas conclusiones de un trabajo en realización.

La segunda dimensión de análisis mencionada más arriba trasciende el marco de la práctica escolar concreta; se trata de la *teoría pedagógica*, es decir del conjunto de representa-

² R. Roncagliolo, "Lectura ideológica de textos escolares", en *Revista de Ciencias de la Educación*, Nº 9, agosto de 1972. Del mismo autor, en colaboración con A. Boggio, C. Lora y G. Riofrio, *¿Cuesta arriba o cuesta abajo?; un análisis crítico de los textos de lectura de primaria*. Lima, DESCO, 1973. Desde una perspectiva diferente, S. Mollo, *L'École dans la société*. París, Dunod, 1970, cap. 2.

ciones, conceptos, etc., con los cuales la educación ha intentado históricamente justificarse a sí misma. En este nivel presentaremos una descripción de la evolución de las ideas pedagógicas en Argentina a partir de los cambios que se operaron en los portadores sociales de esas ideas.

No está de más aclarar que las hipótesis que se exponen a continuación revisten un carácter provisorio y se presentan para contribuir a un debate que se hace cada vez más imprescindible.

II. Los libros de lectura

El análisis de contenido de los libros de texto es una tarea que enfrenta riesgos metodológicos muy serios. Asumiendo esos riesgos y a la espera de resultados más rigurosos, presentaremos aquí las conclusiones iniciales de un estudio exploratorio que se viene desarrollando en el marco de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Americana de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata³.

Dicho trabajo intentó analizar los cambios producidos en el contenido ideológico de los textos de lectura utilizados por la escuela primaria desde principios de siglo hasta 1955. Se supuso que una visión tan panorámica permitiría advertir de qué forma y en qué medida los cambios políticos y sociales vividos en el país en ese lapso habían afectado el núcleo ideológico de los textos de lectura. Una conclusión provisoria, pero sin embargo bastante firme, es que ese cambio no fue significativo salvo en el pequeño período que va desde 1952 hasta 1955. El mundo reflejado por los libros de principios de siglo, con profesiones básicamente agropecuarias, artesanales y administrativas, con lecturas muy cargadas moralmente de valores abstractos tales como la honestidad, el amor a la patria, el respeto a sus leyes e instituciones, etc., se mantuvo casi intacto durante el medio siglo posterior y quizás no sea de-

³ En este trabajo colaboraron activamente los profesores Julia M. Silber, Gerardo Sánchez, Ana M. Bemon, E. G. Bilbao y el conjunto de alumnos de la cátedra. A partir de este año se incorporaron al trabajo las profesoras S. Guridi y M. Demarchi.

masiado aventurado suponer que todavía persiste en buena medida. La explicación última del mantenimiento de este cuerpo de ideología reside en que los nuevos sectores que se incorporaron a la clase dominante se socializaron dentro de los valores y de las instituciones creadas por la oligarquía agroexportadora de fines de siglo pasado y alteraron muy poco las bases ideológicas sobre las cuales ésta basó la legalidad de su dominación. Pero este mantenimiento tiene además otra consecuencia importante; si bien en cierta forma el mundo reflejado por los libros escritos a fines o principios de siglo era el mundo real de un país fundamentalmente agrario, exportador y —en lo urbano— artesanal y administrativo, a medida que pasaba el tiempo y la realidad social iba modificándose, los libros perdían progresivamente significado o, mejor dicho, su contenido adquiría un carácter cada vez más abstracto, más irreal, contribuyendo de esta forma a convertir la cultura escolar en algo completamente alejado de la vida real y concreta que rodeaba el accionar de la escuela.

Pero esa pérdida de significación se hace, sin embargo, manteniendo ciertos rasgos importantes. Si se analiza el tipo de *personajes* que aparecen en los textos puede advertirse claramente que predominan en todos los períodos y en forma muy neta personajes de tipo *universalista*, es decir no encuadrados en ningún sector social específico. Es el caso de personajes tales como los próceres, los santos, etc. El mismo hecho se verifica en lo referente a las *instituciones*; el grueso de instituciones que aparecen en los libros son también del tipo universalista (Patria, Escuela, Iglesia, etc.). Es preciso aclarar que no se trata necesariamente de personajes o instituciones objetivamente universalistas, sino que son presentados como tales. Este hecho tiende, por supuesto, a hacer de la escuela primaria un ámbito absolutamente alejado de cualquier posible conflicto. Pero no es en lo formal donde reside el centro de la cuestión, sino en el hecho de que estos personajes y esas instituciones hablan y funcionan a través de los contenidos aportados por la clase dominante. Esta clase no habla a través de sus representantes ni de sus instituciones específicas, sino que

utiliza para expresar sus intereses a personajes e instituciones percibidos como generales. En última instancia, esto quiere decir que la clase dominante percibe sus intereses como los intereses de la nación en su conjunto ("La patria vela por nuestra seguridad y por nuestro bienestar. Nos instruye y nos educa, porque realiza progresos de cuyos beneficios participamos todos. La patria nos da leyes que favorecen al bueno y sirven para castigar al malo..." J. J. Berrutti, *Estudio*, Bs. As., Editorial Estrada).

Obviamente, esto no se da en forma absoluta. Ocasionalmente se registra la aparición tanto de personajes como de instituciones particularistas; en los casos de personajes pertenecientes a los sectores dominados, la versión más frecuente tiende a ubicar su situación como algo que debe ser aceptado con alegría y felicidad ("Las casas de los pobres no tienen muchas comodidades, pero eso no impide a sus habitantes vivir felices en ellas, tanto como los ricos en sus chalets suntuosos, si unos y otros realizan la primera condición: la de ser virtuosos y trabajadores. El campesino, el labrador, el modesto obrero que ocupa dos o tres cuartos sencillos en el campo o en las afueras de la ciudad tienen todo lo que necesitan para ser felices. No poseen palacios con grandes escaleras... salones... cuadros... iluminación eléctrica, cuartos de baño, cocinas espléndidas... pero tienen aire puro y abundante, sol que calienta mejor que las estufas, agua del río, del arroyo o la laguna para bañarse y nadar" (Pizzurno, *Prosigue*, Bs. As., Cabaut, 1932).

También, aunque en menor grado, los sectores dominantes suelen presentar a sus propios representantes. En estos casos, el personaje va acompañado de una historia de sacrificios y de trabajo que es la base de su actual éxito material. ("Sabía leer y escribir y le gustaba trabajar. Se empleó con un tío suyo que se ocupaba de la venta de maderas del país. Como era económico, no gastaba más de lo necesario. A los 30 años desoso de ser independiente, empecé a trabajar por su cuenta... con sus economías adquirí tierras. En aquellos tiempos se compraban terrenos por muy poco dinero. Siempre activo, no descuidando su trabajo un solo momento, vigilando

él mismo la marcha de su negocio, su capital ve aumentando..." T. R. de Arroche, *Horas Felices*, Bs. As., Maggiolo, 1923).

En el caso de los próceres, la apropiación que la clase dominante hace de su pensamiento va acompañada por una deformación de su figura y de su significación real. Los próceres aparecen como arquetipos ideales, perfectos, que resumen en sí mismos todas las cualidades y virtudes posibles del género humano. Asimismo, la clase dominante no tiene reparos en ocultar, deformar, desvirtuar totalmente el pensamiento de estos personajes para presentarlos como voceros de su propio pensamiento. Un caso típico de deformación en este sentido es el operado con la figura de Sarmiento, a quien los libros presentan generalmente como un angelical amante de los niños y un sacrificio escolar que nunca faltaba a clase.

Por otra parte, este énfasis en el papel de los próceres implica determinada manera de concebir la historia y de presentarla a las nuevas generaciones. Se trata de una historia donde las masas no aparecen sino circunstancialmente y en roles absolutamente pasivos. Esta descripción se completa con la hipótesis según la cual los libros ofrecen una imagen de la Nación totalmente abstracta. Se habla con frecuencia, es cierto, del amor a la patria, los deberes hacia la patria, etc., pero en ningún momento esa idea de patria-nación es definida concretamente. La nación a la que hacen referencia los libros puede ser, en última instancia, cualquier nación. A lo sumo (y esto es más frecuente en libros de la década del 30) se identifica la nación a través del rescate de un pasado tradicional, concebido idílicamente (el gaucho, el paisaje, las tradiciones y costumbres, etc.) ("La patria es el azul de nuestro cielo y de nuestra bandera; el sol que nos alumbraba, la inmensa cordillera de los Andes, es la extensa llanura y los ríos... son los bosques, los rebaños..." J. Berrutti, *op. cit.*).

Las variaciones más significativas de este panorama son, como se dijo más arriba, las ofrecidas por los libros de lectura editados entre 1952 y 1955. La explicación más inmediata de este hecho es que durante los primeros años de peronismo se siguieron usando los libros editados

con anterioridad a su surgimiento y recién con la sanción del 2º Plan Quinquenal se estableció la obligatoriedad de transmitir la doctrina justicialista a través de los libros de texto. Numéricamente, el aumento de personajes e instituciones particularistas es relevante; el obrero, el patrón, los sindicatos, etc., son mencionados como tales por primera vez en los libros de lectura en forma más o menos sistemática. La idea de nación se concretiza significativamente; ahora la nación son los ferrocarriles nacionalizados, los teléfonos nacionalizados, Gas del Estado, Y.P.F., etc. Finalmente, y sin pretender por supuesto agotar el análisis, puede anotarse que el pueblo aparece como actor en algunos hechos claves, aunque la nota que unifica todo este proceso de concretización es, sin ninguna duda, la figura del mismo Perón, que aparece junto con Evita desempeñando los roles protagónicos principales en todas las conquistas obtenidas por los sectores populares.

III. La teoría pedagógica

a) El positivismo⁴

Como se sabe, el positivismo se convirtió en la forma de pensamiento dominante en América Latina durante la segunda mitad del siglo pasado y las primeras décadas del presente, es decir durante el período en el cual los diferentes países latinoamericanos desarrollaron un proceso de inserción plena en el mercado mundial en calidad de productores y exportadores de materias primas e importadores de productos manufacturados, ajustándose en todo a las nuevas exigencias de la etapa imperialista. En este marco, la ideología dominante en los países dependientes debe hacer frente a una doble exigencia: por un lado, justificar internamente las relaciones de dominación y por otro legitimar las relaciones de dominación que se manifiestan a nivel internacional entre las potencias hegemónicas y los países

⁴ En este punto nos limitaremos a sintetizar muy apretadamente las conclusiones de un artículo dedicado especialmente al positivismo. Ver Juan Carlos Tedesco, "El positivismo ideológico argentino", en *Revista de Ciencias de la Educación*, N° 9, mayo de 1973.



periféricos. El positivismo, sin duda, cumplía a la perfección este doble papel. Utilizando criterios "naturales" tales como raza, herencia, etc., legitimaba la superioridad de una pequeña élite sobre el conjunto de la población, especialmente la nativa, y con razonamientos organicistas del mismo tipo avalaba la división internacional del trabajo y la función diferente que le cabía a cada uno en ese nivel.

En el plano estrictamente pedagógico, podemos sintetizar el análisis del carácter ideológico del positivismo en tres notas centrales:

1º) Otorgó a la ciencia de la educación un carácter manifiestamente subordinado a las posturas de la biología, por un lado, y de la ética por el otro. Esta subordinación determinó el encuadre en el cual los positivistas analizaron los problemas educativos más elementales. Esto lo veremos en las dos notas siguientes.

2º) El modelo de análisis de la sociedad propio del positivismo fue el modelo del *organismo*; esta trasposición de niveles de análisis se dio con connotaciones ideológicas evidentes. Así, por ejemplo, la división del trabajo apareció dotada de las mismas propiedades que en un organismo tienen las diferentes partes que lo componen; de esta manera, la división del trabajo específica del régimen capitalista aparecía como un ordenamiento natural e inmodificable. Este planteo tuvo consecuencias igualmente claras en el ámbito

educativo. Por ejemplo, cuando los positivistas analizaron el problema de los fines de la educación, establecieron que estos fines deben ser dictados por las conveniencias sociales; y en la medida que la conveniencia social por excelencia es, en este esquema, lograr la estabilidad del sistema, el fin supremo de la educación será la adaptación del sujeto al ambiente social en que vive. Uno de los principales representantes del positivismo pedagógico argentino, Rodolfo Senet, formuló este principio de la siguiente manera: "... la misión de la educación es hacer adaptable al sujeto al medio en que deba actuar, cualquiera que sean las tendencias de ese medio"⁵. Este punto se liga, muy directamente, con otras de las consecuencias más relevantes del análisis positivista de las relaciones entre educación y sociedad: la subordinación a las pautas de división del trabajo. En la medida en que —de acuerdo al modelo organicista— cada uno tiene un papel específico y determinado que cumplir en la sociedad, la educación debe contribuir a reforzar esa división colaborando en el logro de un mejor desempeño de cada uno en aquellas tareas para las cuales ha nacido.

3º) En tercer lugar queremos plantear la hipótesis según la cual la didáctica positivista tiene también un carácter ideológico. Con esto

queremos decir que la práctica educativa que induce es una práctica coherente con el tipo de relación humana que concibe la ideología dominante. Como se recordará, la base teórica más general de la metodología de la enseñanza aceptada y difundida por los positivistas radicó en los principios pestalozzianos. Pero sobre esta base pestalozziana el interés de los educadores positivistas radicó en fundamentar las enseñanzas sobre un conocimiento basado científicamente en los principales aspectos de la psicología infantil. Al respecto vale la pena recordar los trabajos, tan importantes para la época, de Víctor Mercante, Rodolfo Senet y otros educadores del momento. El análisis de estos textos permite apreciar que la didáctica positivista está estructurada sobre una especie de doble reduccionismo. El primero, que mantiene todavía su vigencia, es el que lleva a la metodología de la enseñanza a apoyarse en la psicología, principalmente en la psicología evolutiva y en la teoría del aprendizaje, pero el segundo es específico del positivismo y ya fue señalado más arriba: la psicología, a su vez, quedaba reducida a la biología. A través de este paso por la psicología, la didáctica quedaba, ella también, sujeta a las reglas mecanicistas, fijas y lineales de la biología de la época. Pero esta rigidez iba acompañada por toda la carga ideológica que rodeaba a los análisis sociales hechos en función de postulas biológicas y que se analizaron

⁵ R. Senet, *Apuntes de Pedagogía*. Buenos Aires, Cabaut, 1928, pág. 52.

en el punto anterior. Esa carga ideológica está presente en todos los análisis que los positivistas hacen de hechos tales como el rendimiento escolar, la deserción escolar y, fundamentalmente, explica la necesidad de otorgar la máxima importancia al método y al control por parte del maestro de toda la relación pedagógica.

b) El espiritualismo antipositivista

El desplazamiento del positivismo como ideología dominante en el campo pedagógico se produce, oficialmente, a partir de 1930. Este hecho estuvo asociado desde un principio con la recuperación del poder político por parte de la oligarquía a través de la revolución del 6 de septiembre. Asistimos, de esta forma, a una verdadera reubicación ideológica de la clase dominante, reubicación que sólo puede ser comprendida a partir de las consecuencias de la crisis económica mundial del capitalismo que se registraba en esos momentos, crisis que obligó a la oligarquía a recuperar el poder político violentando la legalidad jurídica establecida por ella misma.

Sin embargo, la adopción del espiritualismo antipositivista por parte de la oligarquía no fue un proceso simple y homogéneo. Debe recordarse que hasta ese momento los portadores sociales más importantes del antipositivismo habían sido algunas fracciones de las clases medias que lo dotaban de un contenido antioligárquico y popular realmente significativo (por ejemplo, Carlos Vergara). Al convertir el antipositivismo en la ideología dominante, la oligarquía —obviamente— produjo cambios nada superficiales en la teoría, que intentaremos analizar en esta parte del trabajo.

Se abren así dos líneas de análisis fundamentales: la primera, destinada a exponer la nueva situación de la oligarquía frente a las consecuencias de la crisis del año 30; y la segunda, a describir la evolución interna del antipositivismo espiritualista en función de la nueva situación social y, fundamentalmente, de su nuevo portador social.

1. Ya es una proposición generalmente aceptada sostener que la crisis del 30 marca el final del período denominado de crecimiento hacia afuera; la crisis planteó dos alterna-

tivas fundamentales: 1) reducir la oferta y paralizar prácticamente la actividad económica hasta que se presentase una coyuntura más favorable o 2) reacomodarse a las nuevas exigencias e iniciar un proceso de modificación de la estructura productiva tendiente a satisfacer con producción local las insuficiencias de las importaciones⁶. Al parecer, la vigencia de estas dos alternativas tuvo lugar en un orden cronológico; durante los primeros años, aproximadamente hasta 1933, se optó por la primera de ellas, mientras que posteriormente se produjo la incorporación de un sector de industriales a la élite política (siempre bajo la hegemonía oligárquica) y la aparición de planes limitados de industrialización⁷. Sin caer en un mecanicismo lineal, es sin embargo posible advertir un cierto grado de correspondencia entre estas dos alternativas en materia de política económica con las diferentes opciones en materia educativa que se dieron en este período. El recessionismo económico manteniendo intacta la estructura productiva del país se da al mismo tiempo que una política educacional donde predomina una marcada tendencia a orientar la enseñanza hacia actividades fundamentalmente humanísticas y alejadas —en forma explícita— de cualquier connotación técnico-práctica. En esta opción se ubica la acción de Juan B. Terán al frente del Consejo Nacional de Educación inmediatamente después de la revolución del 30, y la propuesta de reforma a la enseñanza media encarada en 1934 bajo la coordinación de Juan Mantovani. En ambos casos, el apoyo en la filosofía espiritualista fue notorio. Terán, que reunió sus escritos como presidente del Consejo Nacional de Educación en un libro que lleva un título por demás significativo (*Espiritualizar nuestra escuela*), plantea —con respecto a lo que venimos diciendo— lo siguiente: "...comperta, finalmente la espiritualización de la enseñanza pronunciarse en contra de lo que se entiende por preparar para la vida práctica" (...)"...significa solamente libertar a la escuela y al

niño de la tiranía de la utilidad, del conocimiento de aplicación inmediata y afirmar, como su *substratum* la enseñanza desinteresada e intelectual porque el hombre es un ser esencialmente espiritual"⁸.

En el caso de la reforma de 1934 no se era menos explícito. Se establecía como fin básico de la enseñanza media formar hombres cultos, "...lo que no significa formar hombres de saber enciclopédico, tal como lo pretenden los planes en vigor" (...)"tampoco hombres profesionales, utilitaristas, etc., pues las actividades del país no tienen hoy tantas exigencias"⁹.

Esta línea de política educativa mantuvo su vigencia durante casi toda la década del 30; los cambios en la orientación económica no tuvieron respuestas educativas tan elaboradas pero sin embargo se produjeron algunos intentos importantes de modificar la línea anterior a través de la creación sistemática de escuelas de artes y oficios o de reediciones de la reforma de Saavedra Lamas, tal como la intentada por el gobierno de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires en 1937.

A partir de estos hechos puede plantearse que en ningún momento la alianza de clases con hegemonía oligárquica fue capaz de generar una respuesta orgánica a las necesidades educativas planteadas por el proceso de sustitución de importaciones. Fue preciso que cambiara significativamente la composición del poder político para que esto sucediera. En este sentido, puede entenderse la política educativa peronista como esa respuesta orgánica de la que estamos hablando.

2. Uno de los aspectos centrales dentro del espiritualismo pedagógico es el concepto de Nación. En última instancia, esta revalorización de la nación por parte del pensamiento oligárquico de los países dependientes se explica en función de la crisis internacional que debilitó los vínculos de intercambio y permitió el surgimiento de ciertas expresiones autónomas. Pero la utilización de este



concepto se dio en un marco caracterizado por funciones que tendían a fortalecer las relaciones internas de dominación por parte de la oligarquía. En primer lugar, es preciso tener en cuenta que, en general, el uso de este concepto tiende a unificar al conjunto de la población en una misma estructura de ideales eliminando las diferencias internas, o mejor dicho, haciendo de esas diferencias elementos funcionales y complementarios. Básicamente, se intentan eliminar las diferencias y los conflictos en términos de clase social.

Si bien esta particularidad del uso del concepto de nación es común a todas las versiones del nacionalismo, hay diferencias significativas entre ellas, según quien sea el portador social de la teoría. Cuando el nacionalismo es oligárquico, la nación se define por elementos abstractos extraídos fundamentalmente de la tradición, el pasado, el paisaje, etc., o sea, una versión claramente orientada a unificar al conjunto de la población sobre la base de los intereses dominantes tradicionales. En cambio, cuando son los sectores populares los portadores del nacionalismo, la unificación se hace sobre bases más concretas de lucha contra las formas de penetración imperialista y "solidaridad social" que habían perdido en sus países de origen a amplios —marcan una diferencia central: pueblo-oligarquía.

señanza nacionalista está dada por la justificación con que se crearon las escuelas de artes y oficios. En la fundamentación de la ley de creación del 28 de julio de 1934 se sostenía lo siguiente: "Existe una larga experiencia demostrativa de las grandes ventajas de todo género que tiene el sistema de formación de obreros en establecimientos de tipo escolar, sobre el de aprendizaje en talleres industriales. Una de ellas y no la de menor valor e importancia, está constituida por la educación y formación de esos futuros ciudadanos en ambientes de orden sin el contacto prematuro con adultos que profesen y propaguen ideas contrarias a nuestras instituciones y al espíritu de nacionalidad"¹⁰.

La introducción de los contenidos nacionalistas quedó reducida en buena medida a aspectos formales condensados en los rituales de las fiestas patrias. Sin embargo, su mayor incidencia se dio en las medidas de control ideológico sobre el personal docente con que se acomañaron. Aunque un poco extensa, la siguiente cita —extraída de la Memoria oficial del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública que sintetiza la labor cumplida entre 1932 y 1938— resume claramente lo que venimos diciendo: "El Ministerio no ha podido, desgraciadamente, limitarse a estos procedimientos educativos y afectivos. Para cumplir con los planes de restauración nacionalista del Gobierno, hubo que remover algunos obstáculos, y ha habido que hacerlo forzosamente. Las adversas circunstancias sociales que se han referido a los principios de este capítulo se habían hecho sentir, primero en las Universidades, luego en los Colegios y en las Escuelas; sus formas de penetración fueron los idearios extremistas. Así ha ocurrido que muchas de aquellas gentes que abandonaron su patria después de la guerra no han querido o no han sabido tener nueva patria en la nuestra, y han seguido abrigando aquí, donde hallaron albergue, aquel extraño encono que les nació en la tierra de la que partieron; por lo cual han cultivado un ánimo dañoso a la idea misma de la patria, con el designio de envenenarla y destruirla, donde

¹⁰ Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1934, tomo II, pág. 308.

quiera que la hallasen sana y activa, sin que les curara de tan desdichada odiosidad la acogida liberal de nuestra Nación. Esta extraneza hostilidad se formula por lo común en teorías internacionales que tienen un efecto antinacional" (...) "El Gobierno ha expulsado de la cátedra sin miramientos a los profesores que han revelado ser hombres de odios antinacionales" (...) "Se ha prohibido la circulación de panfletos, libros y pasquines de propaganda subversiva en los locales y en la vecindad de las escuelas y colegios. Se ha vigilado la conducta social de los alumnos fuera del establecimiento..."

3. Una consideración aparte merece la aparición, a raíz del énfasis del espiritualismo en lo nacional, de cierta conciencia crítica frente al hecho de estar aplicando lo que dio en llamarse "pedagogías importadas". En buena medida, este aspecto quedó limitado a la formulación de la necesidad de elaborar una pedagogía nacional. El intento más sistemático para formular las bases de esta pedagogía nacional provino de Saúl Taborda, uno de los líderes de la Reforma de 1918 y probablemente el exponente más importante en pedagogía del antipositivismo que continuó la línea popular y antioligárquica de Carlos Vergara. Taborda intenta formular las bases de esta pedagogía nacional o pedagogía factúndica, como él la denomina, rescatando el valor educativo de la vida comunal propia de la Colonia. Es la estructura de la ciudad colonial la que tiene un valor educativo propio y auténticamente argentino y que luego, con la introducción de las pautas importadas de relaciones sociales y de ideales humanos, se fue perdiendo progresivamente. Es interesante advertir que Taborda, en su intento de reivindicar el valor pedagógico de la vida comunal asume embrionariamente la idea —tan de moda actualmente— de la existencia de formas educativas al margen de la escuela. Por ejemplo, cuando sostiene: "Como acontecer peculiarmente educativo, la escuela se define como una relación de docente y docente movida por un propósito de enseñar en vista de un momento teleológico que es el ideal; y, aun cuando de ordinario se da, en su especificidad, en la organización escolar, se da también en el ancho seno del pueblo, en las distintas for-

mas que asume la realidad social y que integran y estructuran una colectividad en cada uno de sus momentos históricos"¹¹. La idea de la desescolarización aparece, pues, como una de las claves de esta incipiente pedagogía nacional. Sin embargo, el modelo elegido por Taborda es un modelo perteneciente al pasado y en su elección se ve obligado a revalorizar el papel educativo de las instituciones centrales de la comuna colonial: el hogar y la Iglesia. En este rescate participó también todo el espiritualismo oligárquico, que atacó a la escuela desde una perspectiva notoriamente reaccionaria; un ejemplo de esta línea es el pensamiento de Juan P. Ramos, para quien la difusión universal de la educación a través del sistema escolar controlado por el Estado contribuyó históricamente a crear el



"caos" en los valores e impidió el logro adecuado del objetivo fundamental de la educación: "crear una clase superior que esté destinada a servir de ejemplo y de guía a la masa gregaria de los hombres"¹².

4. La reubicación ideológica de la oligarquía argentina a partir de 1930 se dio, como quedó dicho, asociada a la profunda crisis del sistema capitalista. Esto permite suponer que en la versión oligárquica del espiritualismo deben aparecer algunos elementos funcionales con la situación de crisis. Probablemente el más significativo de estos elementos sea la desvalorización de lo material,

¹¹ Saúl Taborda, *Investigaciones Pedagógicas*, Córdoba, 194, vol. 88, pág. 216.

¹² Juan P. Ramos, *Los límites de la educación*. Buenos Aires, Ftd. de Filosofía y Letras, 1947, pág. 40.

que está presente en toda la filosofía espiritualista, especialmente en las escalas axiológicas elaboradas por algunos de sus representantes más importantes. Pero desde el punto de vista de la teoría pedagógica, la diferencia más notable con la perspectiva positivista es que la crisis coloca la pregunta por los fines de la educación en un lugar central dentro de la teoría. Si bien no podemos, en los límites de estas notas, exponer completamente la teoría de los fines propuesta por los diferentes representantes del espiritualismo pedagógico, adelantaremos algunas conclusiones parciales referidas fundamentalmente a la funcionalidad de esta teoría con la situación de crisis del sistema de relaciones de dominación.

La primera de ellas se refiere, obviamente, al carácter idealista de la respuesta que el espiritualismo da a la pregunta sobre los fines de la educación. Este idealismo se manifiesta tanto en el contenido de los fines que se postulan como en la forma a través de la cual se los establece. Con respecto al contenido, debemos recordar que en general todos los representantes de esta corriente sostienen la necesidad de basar el fin de la educación en una *idea* del hombre, en un tipo ideal de hombre hacia cuya realización debe tender toda la tarea educativa. Pero lo más interesante para percibir el carácter idealista y abstracto de esta concepción de los fines es advertir cómo y quién establece el tipo ideal de hombre que la educación debe formar. En este punto, la lógica interna de la teoría espiritualista de los fines está basada en la utilización de conceptos unificadores a través de los cuales se pueda reestablecer la unidad perdida, o sea conceptos que reordenen al conjunto social sobre bases estables y aceptadas por todos; se trata, pues, de encontrar el ideal perdido, un nuevo eje que reassure la estabilidad existente antes de la crisis. Para ello deben eliminarse todos los factores de diferenciación, especialmente las diferencias en términos de clase social. Esto explica la presencia permanente dentro de los análisis espiritualistas de conceptos o categorías de análisis tales como "pueblo", "nación", "generación", etc. Como ejemplo concreto de lo que venimos diciendo puede tomarse el enfoque que Juan Mantovani —uno de los más

próflacos representantes de esta corriente— hace del problema de los fines. Para Mantovani habría dos factores fundamentales en la determinación del fin de la educación. Por un lado sostiene que esa tarea le corresponde a la teoría misma, es decir a la Pedagogía; los pedagogos serían entonces los encargados de decidir cuál debe ser la orientación final de la educación, abstractándose por ello de todo interés parcial (económico, político, social, etc.). La Pedagogía es colocada, de esta forma, por encima de la realidad, como una especie de conciencia superior, capaz de advertir las esencias últimas del hombre más allá de las contingencias inmediatas. Pero hay algo, sin embargo, que la pedagogía debe tener en cuenta en su tarea: la cultura —definida como concepción del mundo e ideales de vida (o sea, como ideología)— del pueblo para el cual se postulan esos fines. Mantovani, evidentemente, no participaba de la opinión de Marx según la cual la cultura dominante en un período y en una estructura social determinada es la cultura de la clase dominante, y sostenía, en cambio, que la pedagogía debía tener en cuenta el estado cultural "... de la generación que tiene en sus manos la responsabilidad educativa"¹³. El carácter abstracto (en el sentido de estar al margen de las condiciones reales de existencia, especialmente de las derivadas de la presencia de clases sociales) de estos planteos es muy claro, así como son también muy claras las consecuencias que se derivan de ellos.

En el plano de la teoría, una de las consecuencias más significativas fue la de producir una separación muy marcada entre pensamiento y realidad, o sea entre teoría y práctica. La teoría pedagógica, en la medida que asume la tarea de elaborar los fines de la educación en el marco de una abstracción absoluta de las condiciones históricas reales, llega a concebir la existencia de fines educativos puros, sobre la base de suponer que la escuela tiene fines propios, y las etapas de crecimiento (niñez, adolescencia, etc.) poseen una naturaleza esencial específica para las cuales se justifica postular

¹³ Juan Mantovani, *La educación y sus tres problemas*. Buenos Aires, El Ateneo, pág. 107.



esos fines. Este factor permitió a la teoría pedagógica desarrollarse con un relativo grado de independencia frente a los intereses sociales dominantes y producir ciertos aportes que se colocaban, objetivamente, enfrentados con esos intereses. En este marco pueden interpretarse, por ejemplo, las proposiciones de una pedagogía profundamente antiautoritaria que aparecen en el pensamiento de Saúl Taborda o, inclusive, muchos de los ensayos de escuela activa que se hicieron a partir de supuestos espiritualistas. Por supuesto que estos aportes, en la medida en que contradecían los intereses sociales dominantes, no lograron incorporarse al sistema educativo real. La disociación que se produjo entonces entre teoría pedagógica y práctica educativa se ha convertido en la particularidad más significativa de todo el desarrollo de la pedagogía de los últimos tiempos.

c) La ideología pedagógica en el justicialismo

No podemos, en los límites de esta nota, resolver el problema de las relaciones entre ideología y educación durante el período peronista. Por supuesto, no se trata sólo de una dificultad de espacio; la carencia de una concepción global de interpretación del peronismo nos impide, por ahora, afrontar con coherencia estudios de aspectos parciales de la estructura social. A pesar de estas limitaciones, puede resultar útil incorporar al debate algunas hipótesis y algunas comprobaciones empíricas que nos parecen importantes.

1. Para el análisis del período peronista es preciso partir de una concepción del concepto de ideología que la refiera al ámbito de la lucha de clases¹⁴ y en este sentido, será

preciso elucidar todo lo concerniente a las vinculaciones entre ideología y alianza de clases; parece evidente que se da, en estos casos, la posibilidad de que aparezcan algunos desajustes o contradicciones entre la fracción de clase que ejerce la hegemonía del poder político con la fracción que ejerce la dominación a nivel ideológico. Este análisis deberá incluir, además, la constatación de esos desajustes también entre los diferentes sectores de la ideología, tales como el educativo, el jurídico, religioso, etc. Un esquema teórico de este tipo podría explicar, por ejemplo, algunos de los hechos más salientes de este período, tales como el control que ejercieron durante buena parte del peronismo los sectores clericales-tradicionales sobre el sistema educativo, o las deficiencias en la tarea de utilización de dicho sistema para la difusión ideológica en función de la falta de consenso que la ideología peronista tenía en vastos sectores de la clase media, especialmente entre los maestros.

2. Es probable que con un marco teórico como el aludido se puedan explicar esos hechos, pero también tendrán que explicarse los cambios que se operaron en el espiritualismo tradicional en función de los nuevos portadores sociales que se incorporaron al sistema: los sectores populares. Un hecho empírico que creemos de mucho peso es que esos cambios fueron mínimos a nivel de la *teoría* pedagógica, pero muy significativos en la *práctica*. Así, por ejemplo, toda la política educativa peronista significa el fin de la posición de desvalorización de la enseñanza técnica-profesional que el espiritualismo había definido en la década del '30; también desaparece cualquier perspectiva de desescolarización, en tanto el auge cuantitativo dado al sistema educativo formal fue, especialmente en los niveles medio y superior, uno de los más importantes de toda la historia argentina. Por el contrario, los intentos de formulación de una teoría pedagógica distinta no logran ir más allá del planteo de la necesidad de una pedagogía nacional¹⁵.

verse en E. de Ipola, *Análisis de Ideologías* (mimeog.), Santiago, ELAS-FLAC-SC, 1971.

¹⁵ Ver *Manual Práctico del 2do. Plan Quinquenal*, Bs. As., 1953, cap. IV.



EDITORIAL TIEMPO CONTEMPORANEO

LA PAZ BLANCA

Introducción al etnocidio
Robert Jaulin

Análisis de la responsabilidad del Estado, la Iglesia, las Misiones y las clases dominantes en el proceso de exterminio cultural y biológico de sectores marginales en América Latina.

EN NOMBRE DE LA CIENCIA

Análisis del control económico y político del conocimiento.
H. L. Nieburg

El más documentado e importante análisis de la interrelación entre ciencia, tecnología y guerra. ¿Ciencia neutral o ciencia del sistema?

AMERICA LATINA:

reforma y revolución
James Petras y Maurice Zeitlin

Relaciones entre propiedad de la tierra, finanzas, industria y clases dominantes; vulnerabilidad de las economías neocoloniales, crecimiento de sectores industriales y capitales extranjeros, "nuevas clases medias", profesionalización de los militares, movimientos populistas, EE.UU. y los procesos de revolución social.

SERIE NEGRA - 14

Una mortaja, Charles Williams



VIAMONTE 1453
TEL. 45-9640 BS. AS.

HORACIO CUELLO y

FERNANDO MATEO



El sistema educacional y el sentimiento de frustración

Cuando irrumpe en la escena política, la "revolución argentina" se presenta a sí misma como la única alternativa viable para la superación de la crisis orgánica que afecta la hegemonía de las clases dominantes nativas sobre el conjunto de las clases de la sociedad argentina. En la búsqueda de legitimar su "misión" y, por añadidura, los cursos de acción política consecuentes, el grupo de militares y civiles que asalta el poder en 1966, no puede menos que



"Hace algunos años, que los más ricos propietarios de Nueva York, comerciantes, manufactureros, etc., hicieron una petición a la legislatura, pidiendo que la contribución impuesta sobre los habitantes de la ciudad para sostener la educación, se elevase al cuádruplo, teniendo muy presente que en medio de los motines populares y alborotos tan frecuentes en aquellos países, el mejor y más barato sistema de policía que podía adoptarse en una gran ciudad, como también la mejor garantía de su mejora y prosperidad, era un sistema completo de enseñanza popular" (D. F. Sarmiento *Educación Popular*, 1848).

considerar: "...que el gobierno ejerciera la representación de todo el Pueblo de la República, cuyo sacrificado concurso es indispensable para alcanzar los fines revolucionarios y reconstruir la grandeza de la Nación" (Estatuto de la Revolución Argentina, *El Mundo*, 30/VI/66).

Y, puesto que se atribuye la representación de todo el pueblo, a través de esos instrumentos de legitimación ideológica —el *Acta* y los *Estatutos de la Revolución Argentina*— no encuentra inconveniente alguno en formular un diagnóstico de la situación argentina que, en conse-

cuencia con la reclamada representatividad, procura convalidar como diagnóstico "generalizado", y compartido por el "conjunto de la población". Pero, se sabe, el diagnóstico que hace la "revolución argentina", sea a través de los mensajes presidenciales, sea a través de la sofisticada informática de sus equipos de tecnócratas, excluye cuidadosamente, no digamos ya la lucha de clases, no digamos tampoco el argumento menos peligroso de la opresión de la nación, colonizada por el imperialismo; excluye, inclusive, toda alusión a argumentos ideológicos



CENTRO DE ESTUDIOS DE PLANIFICACION NACIONAL - Universidad Católica de Chile - Campus Oriente - Diagonal Oriente 3300 - Teléfono 254170 - Casilla - 114-D - Stgo. - Santiago de Chile.

EDICIONES NUEVA UNIVERSIDAD
UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE

POLITICAS ECONOMICAS EN CHILE:
1952 - 70

Ricardo French-Davis M.

El objetivo de este libro ha sido efectuar una descripción detallada y un examen crítico de los instrumentos utilizados en diversas áreas de política económica en Chile entre 1952 y 1970. Una característica central de este trabajo ha sido el esfuerzo por describir y analizar en profundidad cada política en cada subperíodo, en busca del grado de intensidad, coherencia y persistencia con que los diferentes instrumentos de política han sido aplicados en la consecución de los objetivos gubernamentales.

Diez apéndices, resumen el esfuerzo realizado para homogeneizar datos previamente heterogéneos, y construir series económicas útiles para la investigación y la comprensión de los acontecimientos económicos de estos dos decenios.

LIBROS URUGUAYOS Y AMERICANOS
PARA EL MUNDO

LIDELA

LIBROS DE LATINOAMERICA

Librería - editorial

SOLICITE NUESTRO BOLETIN PERIODICO DE
NOVEDADES

Sobre EDUCACION disponemos:

- P. Furter, *Educación y vida*.
- R. Reyes, *El derecho a educar y el derecho a la educación*, 118 págs.
- M. Wschebor, *Imperialismo y universidades en América Latina*, 118 págs.
- Oddone-Paris, *La universidad uruguaya del militarismo a la crisis, 1885-1958*, 4 volúmenes, 1650 págs.

C.C. 1604, Correo Central Dirección para la Argentina:
Montevideo C.C. N.º 11, Sucursal 28 (B)

que puedan hacer aflorar la idea de un conflicto, aun en el nivel interpersonal. Todo lo que había sucedido en la Argentina hasta 1966, se resumía en una larga serie de desencuentros, que tenía como protagonista principal al "hombre argentino", a cada hombre argentino, sumido en el inefable abismo de su frustración personal.

Ahora bien: la educación, o más precisamente, el sistema educacional del país, ¿tienen alguna vinculación con ese estado de cosas que la dictadura militar diagnosticaba? Desde luego, la respuesta es afirmativa. Tanto para la élite del poder —y los distintos grupos tecnoburocráticos que pugnan en su interior— como para las clases y sectores de clase que se disputan la hegemonía en el bloque de poder, el sistema educacional es uno de los elementos causales de la crisis: "En el desencuentro existente entre los reales requerimientos de la vida moderna, y el proceso de industrialización que tiene lugar en el país, y la falta de evolución de nuestra enseñanza en todos sus niveles, debe buscarse una de las principales causas del sentimiento de frustración argentino actual" (Juan C. Onganía: *Directivas para el planeamiento y acción de gobierno*, 4/VIII/1966).

Como señalamos más arriba, el sentimiento de frustración que necesariamente viven las clases dominantes nativas —ante la imposibilidad de estabilizar la estructura desigual e inestable inherente al desarrollo capitalista dependiente del país— es transferido automáticamente y por medio de un discurso ideológico (que se repetirá en diferentes registros y tonalidades) al conjunto de las clases constituyentes de la sociedad argentina. De acuerdo con esta concepción, el problema más grave que enfrenta el pueblo, y la clase trabajadora en particular —"la masa de la población"—, no es el conflicto suscitado por la superexplotación y pauperización a que lo someten las relaciones de producción capitalistas —con las deformaciones propias del capitalismo dependiente— sino un místico e introspectivo "sentimiento de frustración argentino actual"¹.

Lo que nos interesa señalar aquí, es la violencia de las relaciones de producción dominantes, tiene su correlato no solamente en la organización jurídico-política de la represión a través del aparato del Estado, sino también en una violencia "conceptual", que procura legitimar y reproducir aquella supuesta homogeneidad política que existe entre los "ciudadanos"². En el plano de la ideología, entonces, la dictadura militar procuró presentar las relaciones sociales como relaciones en las que los términos contrapuestos (contradictorios, antagónicos o no) forman una unidad constitutiva en el seno de la personalidad individual: si esa unidad constitutiva se quiebra, el conflicto consecuente sólo podrá resolverse dentro del horizonte de la "libertad personal". Por eso, la "revolución argentina" es "en sus esencias profundas, espiritualista" (Guillermo Borda, *Discurso de Apertura, Tercera Reunión Nacional de Ministros de Educación*, Bs. As., setiembre de 1968, p. 22). Su objetivo fundamental, pues, es revolucionar el *espíritu* del hombre argentino: "La renovación de las estructuras socioeconómico-culturales que permitirán 'reencauzar al país por el camino de su grandeza y proyección hacia el exterior' se ha de lograr con la renovación de cada hombre argentino, con el mejoramiento de su capacidad, lo cual significa que cada hombre pueda alcanzar una mayor eficiencia sobre la base del propio esfuerzo" ("Principios rectores de la reforma", en *Anexo a la exposición*

de espacio y de exposición, cfr.: José Nun: "Superpoblación relativa, ejército industrial de reserva y masa marañón", en *Revista Latinoamericana de Sociología*, N° 69/2. También, en relación con el campo educativo por su tratamiento del problema de la desocupación y la sobreterciarización: Horacio Ciarfardini y otros: "Dependencia, integración y monopolios en América Latina: Centro de Trabajadores Intelectuales, Rosario, 1971.

2 "... la región jurídico política del Estado capitalista es efectivamente organizada en cuanto *unidad institucional* del poder propiamente político (público), en la medida en que está fijada como constitutiva de la unidad de un conjunto de elementos (ciudadanos), cuya determinación económica, y, por lo tanto, su pertenencia de clase, está sistemáticamente ausente de sus instituciones" (Poulantzas, *Nicos: Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*, Siglo XXI, editores, México, 1971).

del señor Subsecretario de Educación de la Nación, Dr. Juan Llerena Amadeo, op. cit., p. 58).

"Mayor eficiencia sobre la base del propio esfuerzo" no debe entenderse, sin embargo, en el contexto de relaciones sociales determinadas —menos aún determinantes— sino como el fruto de la educación, que "... debe tender a lograr que el hombre actúe de acuerdo a su propio criterio haciendo uso responsable de su libertad personal y sea capaz de vivir en comunidad sin convertirse en masa" (G. Borda: op. cit., p. 24). Y, por si acaso quisiera argumentarse en torno a la vinculación de ese "hombre argentino" con las condiciones materiales de su existencia, la ideología dominante sitúa en seguida al hombre en el grado de naturalidad que le cabe: "... en todo el contexto educativo debe primar el principio de que el hombre no es un individuo sino una persona, dotada de razón y de voluntad libres, sujeto de atributos y derechos que el Estado no puede desconocerle sin violación de la ley natural; que, en suma, es una criatura de Dios" (Ibid., p. 24).

Anotemos ahora una homología que encontramos significativa. La idea de vincular el sentimiento de frustración con el atraso de las estructuras educativas sistemáticas, es decir, institucionales, no es nueva en el campo ideológico de las clases dominantes, ni en la producción de los intelectuales vinculados a ellas, encargados de poner de relieve las carencias del capitalismo dependiente y las posibles vías de resolución de las contradicciones que le son inherentes, dentro del marco de inmodificabilidad de las formas vigentes de apropiación. Así, por ejemplo, en 1965, Cirigliano y Zanotti diagnosticaban: "La Argentina ha pasado en las últimas dos o tres décadas por una serie de experiencias negativas y desalentadoras, que en gran medida, y al margen de las personalidades de excepción o que ocupaban puestos dirigentes, han creado en la masa de la población, un conjunto de sentimientos que genéricamente podrían denominarse de frustración" (G. Cirigliano y L. Zanotti: *Ideas y antecedentes para una reforma de la enseñanza media*, Ed. Theoría, Bs. As., 1965, p. 20. Subrayamos nosotros).

Pero si bien uno de los elementos determinantes de este "sentimiento

de frustración" es el atraso de "nuestra enseñanza en todos sus niveles", también es cierto que, como lo señalaba el mismo Onganía, "... si nuestro país ha de ocupar el lugar que le corresponde en el concierto mundial, nuestras preocupaciones deben centrarse en la educación, motor de todo proceso de desarrollo" (Citado por G. Borda, op. cit., p. 22).

De la confrontación entre Directivas y discursos ministeriales, recomendaciones de los organismos técnicos continentales (OEA, AID, IL-PES, etc.) y proyectos de reforma elaborados por el CONADE y otros organismos no oficiales³ puede destacarse, para delimitar el objeto de nuestro artículo, un matiz peculiar. Saltan a la vista, al emprenderse esa confrontación, las contradicciones internas en los sectores de clase aglutinados en el bloque hegemónico, e, incidentalmente, el rol de mediador que asume Onganía en ese conflicto: de una parte, se está llevando a cabo una política económica eficientista, liberal, promonopolista y, de otra parte, se asume una fundamentación desarrollista en el campo de la política educacional. Sin embargo, sean cuales fueren los avatares de la lucha interna por prevalecer, entre sectores eficientistas y desarrollistas, hay evidencias suficientes como para probar que, en cuanto a la formulación ideológica de la política educacional, se arriba a una primera transacción: se trata de la unidad que se establece en torno a una premisa básica —el diagnóstico— en la medida en que éste presenta la necesidad de promover una reestructuración del sistema educacional, fundamentalmente en sus aspectos institucionales.

Los dos versiones de la ideología dominante

Para establecer una distinción muy general acerca de las formas y los argumentos sobre los cuales se funda la formulación de objetivos, a partir de proyectos de política educacional que se insertan en proyectos políticos más amplios, enumeraremos aquí algunas notas, necesaria-

mente incompletas, a propósito de: (a) *la versión desarrollista*; y (b) *la versión eficientista*.

(a) *La versión desarrollista*: Consecuente con la concepción económica desarrollista, según la cual el subdesarrollo es producto de la carencia de espíritu empresario en las capas dirigentes de los países atrasados, esta versión propone considerar la educación como "motor de todo proceso de desarrollo"; hace alusión así, a la necesidad de formación y calificación de los "recursos humanos" de los países subdesarrollados, una de las propuestas políticas centrales de esta concepción. Al mismo tiempo, plantea la necesidad de reconceptualizar las partidas presupuestarias dedicadas al rubro "Educación", como "inversiones" y no como "consumo". ¿Se trata de incorporar contablemente la educación al proceso general de la circulación, entendiéndola ahora como valor de cambio y no ya como valor de uso? Dejemos hablar a los ideólogos oficiales: "Por su función formativa del hombre, la educación constituye en toda sociedad el instrumento básico de la transformación económica y social. Así pues, los gastos en educación deberán tener la más alta prioridad dentro de la planificación del desarrollo integral de cada país junto con las demás inversiones en capital básico" (Tercera Conclusión de la *Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina*, Sgo. de Chile, marzo de 1962, p. 75. Subrayamos nosotros).

Para decirlo de otro modo: se trata de poner el énfasis en el desarrollo de las fuerzas productivas, dejando de lado toda consideración que ponga en juego el otro polo de la contradicción fundamental de toda

⁴ Permítasenos esbozar aquí la hipótesis, que dejaremos en suspenso, de que la educación contribuye, en cierta medida, a la elevación del nivel de trabajo abstracto, pero que, a la vez, para que la educación pase a formar parte, conceptualmente del capital básico, habrá que redefinirla en términos de valor. Cfr. lo afirmado por Marx: "Para alcanzar el concepto de capital es necesario partir del valor y no del trabajo, y concretamente, del valor de cambio ya desarrollado en el movimiento de la circulación" (Marx, Carlos: *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, Siglo XXI, editores, Argentina, 1972, tomo I, p. 198).

sociedad capitalista: las relaciones de producción, las formas de apropiación de las condiciones materiales de la existencia.

(b) *La versión eficientista*. Para esta versión, más pragmática que la desarrollista, la educación no cuenta demasiado en los procesos de transformación social; desde luego, las concepciones liberales tienden a destimar toda idea relacionada con la planificación, que identifican con la excesiva ingerencia del Estado en la economía y la sociedad, y, por supuesto, la idea misma de una transformación social —que en el desarrollismo es utilizada fraseológicamente para ocultar el estancamiento real que su política consagra— no cabe dentro de sus marcos conceptuales. A diferencia del desarrollismo, que trata de canalizar las crisis del sistema bajo la fachada de una política "racional", la política educacional de los eficientistas se preocupa esencialmente de enfrentar la crisis restituyendo el ámbito de la educación a la "sociedad civil".

Una idea nítida de este punto de vista, fue desarrollada por Carlos S. Brignone, sucesivamente Gerente del Banco Central de la República Argentina y Ministro de Hacienda y Finanzas, en la tercera etapa de la "revolución argentina", en la ponencia que presentó a las Jornadas Adriano Olivetti de Educación; allí sostiene Brignone que el resultado de una labor educativa eficiente será "... el desarrollo de las facultades de lógica a través del ejercicio del raciocinio". En consecuencia, el sistema educacional puede liberarse de la tarea de informar, que quedará en manos de otros agentes educativos de la sociedad civil (medios de comunicación de masas, etc.). Probablemente esos agentes sean más útiles que la escuela misma en cuanto se trata de transmitir información, pero:

"Sin embargo, la pretensión de organizar estos servicios de modo de eliminar la parcialidad y asegurar la exactitud de la información, implicaría la intervención totalitaria sobre un área cuya libertad resulta básica para el desenvolvimiento de la sociedad moderna. Por otra parte, la formación del ciudadano para que mediante su propio juicio pueda juzgar la información que diariamente recibe, parece no solamente la solución más razonable desde un punto de vista político sino asimismo des-

¹ Sobre estas cuestiones, que aquí no podemos tratar por razones de economía

de el meracónico" (C. S. Brignone, "Educación y Economía", en *Jornadas Adriano Olivetti de Educación*, Bs. As., 1970, vol. Educación y economía, p. 173).

La formulación de los objetivos

Hasta aquí, el panorama general de las alternativas ideológicas que cubrían el espectro de la política educacional a partir de la gestión de la dictadura militar. Veremos a continuación, la estructura de formulación explícita de los objetivos de esa política educacional. Pero deberán quedar en claro, antes, dos cuestiones metodológicas: (a) no atendemos a la periodización interna del proceso de la "revolución argentina": la tomamos, para la finalidad de nuestro trabajo, como un bloque que se extiende desde 1966 hasta 1973; (b) nos ocupamos de la formulación de objetivos y metas de la política educacional, en cuanto procuran dotar de una coherencia relativa a esa política en relación con las otras políticas impulsadas desde el Estado. De manera que nos ubicamos en un discurso ideológico que está a mitad de camino en la estructura burocrática unidireccional de la toma de decisiones, pero conserva un nivel institucional fuertemente normativo. No trataremos, entonces, "el fin último de la educación", ni tampoco las directivas concretas orientadas hacia el mediador institucional "escuela".

Tratamos, en cambio, de mostrar que, en el plano de la formulación de los objetivos y metas de la reforma del sistema (lleve el nombre de "Reforma educativa" o no), el discurso ideológico de la política educacional de la "revolución argentina", constituye la forma ideológica concreta de una transacción: de una parte, se trata de la transacción entre las dos versiones ideológicas comentadas más arriba, y de otra, una conciliación más amplia, que puede sintetizarse en la idea de que los proyectos de la política educacional se fijan objetivos acordados con el proyecto global de consolidación y desarrollo del capitalismo dependiente.

En una primera síntesis, la fijación de objetivos y metas, encuentra su expresión más orgánica en la Tercera Reunión Nacional de Ministros de Educación, realizada en 1968. Allí, el Ministro del Interior, Gui-

CUADRO I.

ENSEÑANZA MEDIA. Distribución de los establecimientos por jurisdicción y dependencia (1971) (En %/o).

JURISDICCION	PRIVADA	OFICIAL
Capital Federal	70,4	29,6
Buenos Aires	51,0	49,0
Catamarca	25,6	74,4
Córdoba	58,7	41,3
Corrientes	17,9	82,1
Chaco	19,0	81,0
Chubut	50,0	50,0
Entre Ríos	40,7	59,3
Formosa	26,0	74,0
Jujuy	22,5	77,5
La Pampa	48,9	51,1
La Rioja	35,4	64,6
Mendoza	43,4	56,6
Misiones	30,5	69,5
Neuquén	15,6	84,4
Río Negro	28,0	72,0
Salta	22,9	77,1
San Juan	27,5	72,5
San Luis	26,3	73,7
Santa Cruz	25,0	75,0
Santa Fe	38,1	61,9
Santiago del Estero	29,0	71,0
Tierra del Fuego	40,0	60,0
Tucumán	54,2	45,8

lermo Borda⁵ razonaba: "En materia educativa, la Revolución Argentina se ha fijado tres metas principales, (. . .), (1º) . . . llevar adelante un proceso de descentralización destinado a colocar la responsabilidad de la tarea educadora inmediata en las provincias y en las comunidades locales, en contacto con las familias . . .; (2º) . . . desarrollar un sistema educativo que posea una real universalidad, y que garantice una auténtica igualdad de oportunidades . . . (3º) . . . se hace indispensable adaptar el sistema educativo a las exigencias del desarrollo, proporcionando al país los recursos humanos que necesita" (Borda, op. cit., pp. 22 y ss.).

En esa ocasión, la cuestión crucial es el plano administrativo, y la raciona-

5. Advértase que la "revolución argentina" en una de sus primeras medidas de orden administrativo, redujo el Ministerio de Educación a la categoría de Secretaría de Estado, dependiente del Ministerio del Interior, en el mismo nivel que la Policía Federal.

nalización y uso óptimo de los recursos existentes, se presenta como condición necesaria para alcanzar los objetivos: ". . . debe constituir una preocupación general, el aumento de la eficiencia del sistema educativo, incrementando el rendimiento de las inversiones. (. . .). Se impone una rigurosa racionalización de los gastos y el uso óptimo de la infraestructura escolar" (Ibid., p. 23/4).

La síntesis de Borda resulta, por cierto, abarcadora. El discurso ideológico que se sucederá en adelante, independientemente de sus ocasionales portavoces (y esto es válido hasta la última etapa de la dictadura, aunque no tengamos el espacio para desarrollarlo adecuadamente), no introduce modificaciones de fondo en esta fórmula de transacción. A lo sumo se presentará un problema formal, que, desde luego, expresa una realidad política: en algún caso, lo que para Borda era una condición de posibilidad para lograr los objetivos (es decir; la racionalización administrativa y la moderni-

zación del sistema) pasará a ser considerada como un objetivo más a cumplir.

Traduzcamos pues, este sistema de proposiciones explícitas, a la luz de una investigación crítica; es decir, ordenémoslo de acuerdo con el sistema de proposiciones implícitas que lo rigen. Los objetivos de la política educacional de la "revolución argentina" se extienden, desde esta perspectiva, hacia otros ámbitos de la práctica social:

I) *en el plano de la organización del Estado*: se busca una racionalización administrativa, con las consecuentes reducciones presupuestarias y la invocación consecuente a la utilización óptima de los recursos: ". . . una educada y racional aplicación de los recursos existentes, evitando duplicaciones y superfluos, y utilizando al máximo las infraestructuras y los medios que se poseen, tanto públicos como privados" (Dardo Pérez Gilhou: declaraciones en su primera conferencia de prensa, 24 de junio de 1969, en: *Política educativa*, p. 10).

II) *en el plano social*: se proclama la democratización y expansión del sistema. Debe comprenderse aquí que democratización no significa un traspaso de la gestión de la práctica educativa o de la fijación de los objetivos específicos de los mediadores institucionales, a los sectores populares, sino simplemente: ". . . el acceso a la enseñanza con real igualdad de oportunidades de todos los sectores de la población, sin exclusiones ni grupos marginados" (Ibid., p. 11). Se advierte que la proposición lleva implícita la formulación de un deseo irracional, en la medida en que parte de afirmar una situación que en cuanto afirmación no es en realidad sino una negación de la lucha de clases. A partir de esa negación (no existe antagonismo entre las clases, todos los sectores de la población tienen las mismas necesidades) se plantea como deseable el acceso a un sistema que por su misma naturaleza es selectivo y patrimonio de la clase dominante. En términos políticos, este argumento parece decir: para acceder a la educación, no es necesaria una lucha por el poder.

En los términos del Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad, 1971/75, la expansión del sistema exige entre otras cosas, ". . . en el nivel medio, ampliación de la escolaridad obliga-

toria a nueve años de promoción básica general, e incremento de los recursos humanos, físicos, tecnológicos y financieros necesarios para ello" (Op. cit., p. 174). A este nivel, el discurso es transparente: no queda ninguna duda de que este objetivo es compatible con los objetivos de racionalización que entienden la universalización como un proceso en el cual los límites del "universo" están fijados de antemano.

III) *en el plano económico*: los objetivos se plantean a través de proposiciones tales como: "Meta: elevar el nivel científico y tecnológico de nuestro pueblo". Explicado: ". . . el primer objetivo está vinculado con el intento de universalización y democratización de la enseñanza con vistas a la elevación del nivel cultural, científico y tecnológico de nuestro pueblo, y al impulso de la integración y la movilidad social del mismo" (Emilio F. Mignone: Discurso al poner en posesión de su cargo al presidente del CO-

NET, 27/VIII/69. En: *Política educativa*, p. 58).

Como lo señaláramos, aquí la transacción se patentiza en la búsqueda de la formación de una masa considerable de mano de obra calificada y cuadros técnico-profesionales de nivel intermedio, adecuados al tipo de desarrollo capitalista dependiente de la Argentina, en cuya estructura productiva industrial, fuertemente concentrada y oligopolizada, parecen comenzar a predominar las industrias de alta concentración técnica. Como es notorio, este tipo de industrias requiere una fuerza de trabajo altamente calificada.

Consecuentemente, el sistema de juicios razona aquí de acuerdo con el esquema del diagnóstico que señalamos al comienzo de este artículo: no existen conflictos sino en el interior de una "personalidad libre". El sentimiento de frustración personal puede ser superado "por el impulso de la integración y la movilidad social".

CUADRO II.

ENSEÑANZA MEDIA. Distribución de los establecimientos de ciclo básico y bachillerato. Por jurisdicción y dependencia 1971 (%/o sobre total de establecimientos de la modalidad). por jurisdicción y dependencia (1971) (En %/o).

JURISDICCION	Privados	Oficiales
Capital Federal	79,2	20,8
Buenos Aires	67,6	32,4
Catamarca	43,6	56,4
Córdoba	76,6	23,4
Corrientes	26,1	73,9
Chaco	30,7	69,3
Chubut	60,0	40,0
Entre Ríos	48,6	51,4
Formosa	27,2	72,8
Jujuy	41,6	58,4
La Pampa	61,1	38,9
La Rioja	58,8	41,2
Mendoza	54,4	45,6
Misiones	43,3	56,6
Neuquén	37,5	62,5
Río Negro	32,0	68,0
Salta	58,3	41,7
San Juan	44,4	55,6
San Luis	47,3	52,7
Santa Cruz	40,0	60,0
Santa Fe	64,3	35,7
Santiago del Estero	46,1	53,9
Tierra del Fuego	66,6	33,4
Tucumán	70,7	29,3

Esta vía, que se ofrece para la resolución de los conflictos en el orden personal, se adecúa perfectamente a la conciencia máxima posible de los sectores beneficiarios de la educación, que no son, masivamente, sectores del proletariado, sino más bien de la burguesía y, cada vez menos, de la pauperizada pequeña burguesía. Funciona perfectamente, entonces, el argumento: "puesto que el proceso de la división social del trabajo es irreversible, nos queda la alternativa de alcanzar individualmente los grados más altos de la jerarquía en el proceso de la división técnica del trabajo".

Como en los otros casos, universalización y democratización no significan la posibilidad de poner en cuestión el sistema vigente (en cualquiera de sus transfiguraciones) sino solamente la restringida posibilidad de llegar a participar en la dominación de los sectores oprimidos: igualdad de oportunidades, pues, para convertirse en parte de la clase dominante.

IV) *en el plano político*: presentado bajo la fachada de una reorganización administrativa, el objetivo de la descentralización implica ante todo la legalización y la consolidación de una tendencia nortista en el sistema educacional argentino de la última década: la tendencia a la privatización⁶. "Sólo una administración escolar descentralizada, en íntimo contacto con las comunidades provinciales, municipales y vecinales, tal como lo quería Sarmiento, podrá asegurar el éxito del programa educativo" (J. L. Cantini: Discurso del 11 de setiembre de 1970). Se trata, en fin, de perpetuar, bajo otra forma organizativa y política, la contradicción entre la producción social y la apropiación privada, que en el campo de la educación adquiere una notoriedad poco común.

V) Finalmente, *en el plano ideológico*, un objetivo central descuello entre otras formulaciones: el sistema educativo "...debe posibilitar los medios para una auténtica formación democrática que, basada en la libertad, el diálogo, la solidaridad, la

6. No nos extendemos sobre este objetivo deliberadamente, ya que consideramos que exige además un análisis empírico correlativo. Remitimos, en todo caso, y como una aproximación, a los cuadros I y II.



comprensión, la crítica y la autocrítica, la tolerancia y la esperanza, coadyuve a lograr: el respeto a las instituciones, la armónica colaboración de clases, el orden dentro de la ley y la justicia, el amor a la patria con conocimiento profundo de su región" (Apéndice al Informe final, Tercera Reunión...).

En suma, se trata de lograr que aquellos que *individualmente* alcanzan a ponerse en contacto con el más alto grado de desarrollo de las fuerzas productivas alcanzado por la sociedad, estén en condiciones de reproducir el esquema de juicios y proposiciones que hemos visto funcionar en la formulación de objetivos de la política educacional de la "revolución argentina": es decir, la ideología dominante.

El hecho de que se proponga como objetivo la reproducción de la ideología dominante está vinculado al hecho "peligroso" de que "es en el terreno de la ideología donde se toma conciencia de las contradicciones de la vida material" (Marx, Prólogo a la *Contribución a la Crítica de la Economía Política*). De ahí que, la ideología dominante, en el caso del que nos ocupamos, no haga énfasis en los elementos conflictivos, en las contradicciones reales de la vida material. Se detendrá más bien, en conceptos como el de la "libertad de elección", es decir, la libertad de elegir dentro de un marco de opciones condicionadas. O en conceptos como el de la "armónica colaboración de clases", que al progreso ideológico aparente que significa la aceptación de la existencia de las clases, le añade de inmediato la "naturalización" de esa existencia como forma "necesaria" e inmodificable de la existencia social.

El terreno del discurso ideológico es, aparentemente, un terreno homogéneo: la palabra, trata de imponer sus propios criterios de racionalidad. La política educacional de la revolución argentina se ha expresado ideológicamente con un objetivo idéntico: sustraer el campo de la educación de la áspere realidad de la lucha de clases. Sin embargo, la inserción de los estudiantes y los educadores en general en esa misma realidad, su incorporación activa a las luchas populares contra la dictadura, hicieron caer a ese discurso en su propia trampa: la homogeneidad buscada sólo existió en los dominios del pensamiento.

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

EBVC



Juan Nuño
SARTRE

La mayor parte de esta obra está destinada a analizar las novelas y los cuentos de Sartre. El teatro es presentado en una visión sintética, sin concederle el peso que se le da al resto de la producción literaria sartriana. Son varias las razones para haber procedido así. Aunque parezca paradójico una de ellas es la certeza de que el teatro forma el aporte creativo más logrado de este autor; por lo mismo, el que menos esclarecimiento exige: o por haber sido comentarios extensamente, o por no ser necesario tanto como la novelística. Sea verdad o no, se insiste en el superior valor de Sartre como dramaturgo al compararlo con su condición de novelista. Si es incorrecto el juicio, la prueba en contrario obliga a valorar a otro nivel que el habitual de su novelística; si es cierto, se impone entonces arrojar luz sobre esa zona menos iluminada de la obra de Sartre para comprender la razón de su supuesta modestia.



Juan David García Bacca
INTRODUCCION LITERARIA A LA FILOSOFIA

Mostrar la unidad de pensamiento profundo entre filosofía y literatura, unas veces patente ya en primer plano, otras en forma implícita pero actuante, constituye el plan e hilo conductor de esta obra. Esquilo, Cicerón, Evangelios, Calderón de la Barca, Goethe, Mallarmé, Valéry, introducen a las filosofías de sus tiempos o épocas históricas, a Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino, Suárez, Husserl, Heidegger, sin confundirse con ellos; y a la vez las correspondientes filosofías, descubren, las ideas filosóficas de los literatos. De este modo la historia de la filosofía y de la literatura quedarán correlacionadas, no puramente de manera cronológica o de extrema coincidencia de años, siglos o épocas, sino por el trasfondo unitario del pensamiento racional.



William W. Kaufmann
LA POLITICA BRITANICA Y LA INDEPENDENCIA DE LA AMERICA LATINA

El valor primordial de este documentado trabajo de análisis histórico ha de encontrarse en su brillante análisis de la política británica de comienzos del siglo XIX y los vaivenes de esa política en cuanto a sus objetivos en América Latina.

En primer lugar, es necesario recalcar que se trata de un enfoque de nuestras luchas de independencia hecho a través del lente de la política británica de la época.

De esta particularidad es consecuencia inevitable el hecho de que Kaufmann nos presenta la independencia obtenida en larga y cruenta guerra frente a España, no como una verdadera revolución emanada del desarrollo mismo de estos pueblos, sino más bien como una resultante de las complejas motivaciones económico-políticas de la Gran Bretaña, o dicho de otra manera más tajante, como una mera acción expansionista del imperio británico.

PEDAGOGIA Y REVOLUCION

Guillermo García

"No digo que no se aprenda nada en las escuelas y no tengo ninguna intención de cerrartas. Lo que quiero decir es que se aprenden también muchas cosas fuera de la escuela y que no siempre es absolutamente necesario el ir a ella para ser creador".

(Mao, discurso de marzo de 1958)

Los procesos revolucionarios que se vienen produciendo en nuestras sociedades dependientes —con diferentes características y en diversos estadios de sus respectivos desarrollos— repercuten agudamente en el ámbito educativo, tanto en la práctica efectiva de las instituciones de enseñanza como en la esfera teórico-reflexiva. Contribuye a agudizar esta crisis el advertir el rol que cumplen los sistemas educativos en las estructuras de dominación y de explotación, lo cual lleva al replanteo del nuevo rol que debe asignarse a la educación durante el proceso revolucionario y su consolidación como tal. Cabe aclarar aquí que entendemos por revolución un proceso de liberación de las estructuras mundiales de poder económico y de dominación ideológica en las que están insertadas sociedades como la argentina, proceso que es paralelo a una transformación de las estructuras de explotación capitalista dadas en el seno de las sociedades subdesarrolladas; por eso no entendemos como alternativa en América Latina el socialismo o el nacionalismo, sino como momentos o instancias de un proceso de cambio radical.

Relacionando esto con la problemática educativa debemos precisar, por un lado, que la revolución indicada tiene una *dimensión pedagógica* y, por otro, que debe *revolucionarse* la Pedagogía misma.

Dimensión pedagógica de la revolución

Esto se da así en los siguientes sentidos:

10) La revolución debe operar una transformación profunda de las estructuras institucionales, culturales, ideológicas, etc., lo cual es por sí mismo una acción educativa entendida en sentido amplio: como transformación, como acción social modificadora; esta acción, según sea instrumentada, será conservadora o no. La cuestión reside justamente en que la definición en uno u otro sentido no descansa en lo educativo mismo, sino en el contexto en el cual se inscribe. Es ilusorio pretender dar carácter revolucionario a la educación modificando métodos de enseñanza o, menos aún, introduciendo cambios en los contenidos que se imparten. No es el *qué* o el *cómo* enseñar solamente lo que hace a un sistema educativo reaccionario, sino el *enseñar* mismo, esto es la posición y funciones del sistema en el marco económico, social y político en el cual opera.

La dimensión pedagógica de la revolución no es algo que *debe* tenerse en cuenta para "completar" a la misma, sino un momento de ella que se da de hecho, independientemente de los propósitos de los promotores del proceso. Por eso el análisis de la acción educativa en gene-

ral de un gobierno revolucionario, o que se postule como tal, puede servir de índice o síntoma del carácter real del mismo (así, son índices eloquentes la "revolución cultural" china y la "reforma educativa" del gobierno militar argentino).

20) La revolución debe efectuar una acción de esclarecimiento y difusión ideológica, ya sea para lograr la adhesión consciente de las masas al proceso o para combatir a las ideologías reaccionarias que nunca resignan fácilmente sus posiciones. La historia muestra que en momentos de cambios cualitativos salta a primer plano la necesidad e importancia de una acción educativa que refuerce la acción política; Mariano Moreno decía en 1810 que la revolución "es absolutamente imposible en pueblos que han nacido en la esclavitud, mientras no se les saque de la ignorancia de sus propios derechos en que han vivido".

Esta acción de propaganda ideológica no es en sí revolucionaria sino que, recalquémoslo nuevamente, depende del marco que la sustente. Por eso pueden resultar confusos ciertos planteos de Paulo Freire!

1. La educación como práctica de la libertad y Pedagogía del oprimido, ambos editados por Siglo XXI.

que insisten en una educación que debe ser "concientizadora" y, como tal, evitar toda acción de "propaganda" o "sloganización" pues éstos son, en sí mismos, recursos reaccionarios, empleados sistemáticamente por la sociedad opresora. Esto lleva a una concepción "pedagógica" de la revolución —con lo cual nada tiene que ver nuestra afirmación sobre una dimensión pedagógica de la revolución—. No se trata de imponer criterios pedagógicos a una teoría-acción revolucionaria porque la definición de la misma pasa por otras instancias (económicas, políticas, etc.) que desbordan la presunta normatividad pedagógica. Freire critica el liderazgo que apela a la propaganda y a la prescripción porque mantiene a los oprimidos en condición de "objetos". Hay algo de cierto en esto: nadie duda de que los opresores utilizan tales tácticas y que debe evitarse el paternalismo y el dogmatismo en el proceso revolucionario; pero equivoca el enfoque cuando se intenta imponer apriorismos pedagógicos para definir un proceso, cuando en realidad es a la inversa.

Un liderazgo no es revolucionario porque conciente a las masas, sino que las concientiza porque es revolucionario. En otras palabras, la falacia parte justamente de divorciar teóricamente al liderazgo —de un lado— de las masas —por otro— como si fueran dos instancias que, desde fuera, deben vincularse de acuerdo a los postulados del "pedagogo".

30) La revolución debe promover un cambio radical del sistema educativo mismo, en la medida en que está estructurado para servir y consolidar la opresión y la dependencia (así entendemos la idea de Mao del epígrafe). El sistema educativo, en todas sus ramas, niveles y aspectos, es una de las claves del aparato de reproducción de las condiciones de existencia de la sociedad capitalista y, en el caso de las sociedades dependientes, de las estructuras neocoloniales. Por eso dicho sistema debe ser transformado sustancialmente, pues por su organización interna y por su articulación con los demás sectores de la sociedad, funciona como una pieza más del aparato de opresión y dependencia. No podemos detenernos aquí a ejemplificar; otros trabajos de este número de

Los Libros pueden ser útiles al respecto.

Revolucionar la Pedagogía

Intentos como el de Paulo Freire —sin dejar de admitir sus aportes positivos a una problemática abierta en la que nadie puede pretender tener la última palabra— constituyen lo que podríamos llamar una "Pedagogía utópica", en el mismo sentido en que Marx y Engels aludían al socialismo de Saint-Simon, Fourier, Owen, etc.: hay aciertos en el diagnóstico de la situación y una acertada denuncia de la índole opresiva del sistema. Pero se requiere una Pedagogía científica para la comprensión y transformación de la realidad educativa y esto es lo que queremos señalar al hablar de revolucionar la Pedagogía.

Desde tiempos remotos los hombres han reflexionado sobre los problemas de la educación, hasta que (hacia el siglo XVIII) dichas reflexiones se fueron sistematizando como disciplina específica: la "Pedagogía"; se considera tradicionalmente a Herbart como el fundador de la misma, con su *Pedagogía General deducida del fin de la educación* (1806). Este saber pedagógico, aunque se presentara a sí mismo con el rango de Ciencia, en general fue y es —sobre todo en nuestro país— una forma ideológica de justificación de las funciones que cumple la educación en la sociedad, aun cuando aparezca como "crítica" de algunos aspectos del sistema educativo. Todo sistema de este tipo cumple —sobre todo en la era capitalista, en la cual se organiza y se institucionaliza la educación pública como parte del aparato del Estado— ciertas funciones económicas, sociales, políticas e ideológicas de manera más o menos explícita. A la Pedagogía —la presunta ciencia que debe dar cuenta de ese fenómeno educativo— corresponde entonces establecer cómo cumple esas funciones, a través de cuáles dispositivos, al servicio de quiénes, dentro de qué contexto político, etc. Pero esto es precisamente lo que nunca ha hecho. Las limitaciones e insuficiencias de esta seudociencia pueden verse a través de algunos ejemplos:

a) Dicha Pedagogía pretende definir la educación como una función pura definible en sí como el "alma" o la circulación sanguínea, sin refe-

rencias al contexto social e histórico. Así como Marx señala que los economistas del siglo XVIII comenzaban por "el pescador o cazador aislados" para definir la producción, esta Pedagogía comienza por el "educador y el educando" como sustancias existentes de una vez y para siempre.

b) Esta Pedagogía tradicional considera la "escuela" como una institución desvinculada del contorno social y político (y a veces diu incluso que *debe* estar, para resguardar su "neutralidad"...) y considera la educación pública (gratuita, común, obligatoria, etc.) como un logro de la sociedad moderna que ha superado las diferencias de clases y asegurado la "igualdad de oportunidades".

c) Esta Pedagogía no ha logrado establecer los criterios que le darían carácter efectivo de ciencia; cada autor o cada escuela propone sus propios puntos de vista o bien considera resuelto de antemano el problema apelando al "alto valor" de sus fines, que la justificarían aunque en realidad no procediera científicamente.

El fracaso de la Pedagogía como disciplina científica se evidencia en dos carencias básicas: en la determinación de su objeto, y en la definición de su criterio metodológico.

En cuanto a lo primero, la tradición pedagógica no acierta a precisar a *qué* se refiere al hablar de "la" educación: si al hecho social fáctico (anterior e independiente de las organizaciones escolares), si a la práctica efectuada en instituciones especializadas, si a las teorías y planes que regulan esa práctica, si a las reflexiones referidas a los problemas educativos, etc. Además, suele no quedar claro si se habla de la sociedad actual o de alguna pasada ni, mucho menos por supuesto, si se trata de un modelo feudal, pre-capitalista, capitalista dependiente, etc. Hay una tradición popular que cualquier educador ha conocido alguna vez y que se sintetiza en una frase: "la Pedagogía es la ciencia del macaño". Como tantas otras veces el ingenio popular no se equivoca; basta tomar cualquier texto de pedagogía, salvando alguna excepción, para verificarlo. Veamos un solo ejemplo: "La vida del hombre está integrada por dos aspectos o porciones: una, como ser individual, y otra,

como ser social. (...) La educación, en efecto, es social cuando trata de adaptar el individuo a la sociedad; pero es individual cuando tiende a liberar al hombre de la presión de la colectividad". (L. Luzuriaga, *Pedagogía social y política*, Losada, 1968, p. 33).

En cuanto a lo segundo, la oscuridad y el caos no son menores pues se oscila (según autores y tendencias) entre las elucubraciones metafísicas y el experimentalismo ingenuo o el recuento estadístico.

A causa de estas dificultades (y muchas otras que no vale la pena detallar) la Pedagogía en tanto teoría general de la educación fue perdiendo prestigio y relevancia; cubrieron su lugar otras disciplinas como la Sociología de la Educación, el Planeamiento Educativo, etc.; el campo de lo estrictamente teórico quedó relegado a una peor definida "Filosofía de la Educación" que se envuelve en cuestiones tan abstrusas como "si el hombre es educado", "si debe ser educado", los "fines de la educación", etc., etc. Al mismo tiempo, y esto es significativo, fue ganando terreno y prestigio la Didáctica.

El esquema sistemático del "saber" pedagógico quedó, aproximadamente, así:

1. La "Filosofía de la Educación": establece los "fines" últimos de la educación, con arreglo a alguna concepción general del hombre y de la vida.

2. La "Historia de la Educación": se supone que da la perspectiva histórica de las diferentes filosofías de la educación que determinaron en cada época los sistemas escolares y los métodos de enseñanza. Aquí también entran la "Sociología de la Educación" la "Política Educativa", etc.

3. La *Didáctica*: trata los aspectos técnico-metodológicos para la implementación de la enseñanza propiamente dicha. Esta disciplina, como ya adelantamos, es la que ha alcanzado mayor status científico porque se estima que al operar más cerca de lo "concreto" (el aula, los alumnos), está libre de disputas ideológicas y de los condicionamientos sociales y políticos. Además recibe el concurso de otras ciencias —Planeamiento, Psicología Evolutiva, Psicometría, Psicología Social, etc.— a las que se atribuye rigor y objetividad.

Si se observa este esbozo sistemático, que reproduce lo habitualmente aceptado en la materia, se comprueba que la Pedagogía como tal es de difícil ubicación en el mismo; desde sus comienzos con Herbart su campo abarcaba lo descriptivo y lo normativo, pero hoy la Didáctica y sus ciencias conexas le han arrebatado un vasto campo de aplicación, y en cuanto se eleva a lo teórico se confunde con 1.

Algunas claves para el futuro inmediato

La indefinición y subsunción de la Pedagogía es el síntoma más crudo del carácter ideológico —en el peor sentido de la palabra— de todo el aparato teórico que tradicionalmente intenta tomar por objeto de estudio y de elaboración a lo educativo. Además, la misma configuración del esquema que analizamos es un ejemplo típico de inversión ideológica: lo que es una instancia superestructural (la filosofía de la educación) aparece como lo determinante de todo el resto (las tendencias educativas, las instituciones, los programas, los métodos, etc.).

De todo esto desprendemos que *revolucionar* la Pedagogía no es una propuesta extemporánea sino una exigencia de la problemática pedagógica misma. Revolucionarla significa entonces, literalmente, no reformarla —no hay *nada* que reformar, puesto que esta ciencia no está hecha como tal— sino constituir científicamente algo que, hasta ahora, es poco menos que un desvarío ideológico insustancial.

En nuestro caso esta vaguedad e incompetencia ha operado como una forma de ocultamiento de nuestra realidad educativa y sus problemas y de consolidación de la dependencia cultural. Nuestro sistema educativo es un cúmulo de contradicciones e inoperancias (reflejo de una sociedad que no ha resuelto conflictos elementales); si lo imaginamos como un hombre cojo y enfermo, la Pedagogía argentina son sus pesadillas.

Es fundamental y urgente que una Ciencia Pedagógica con rigor en la selección de sus objetos, en sus métodos y en su accionar concreto se ponga al servicio de una educación revolucionaria y liberadora. La

constitución de esta Ciencia de la Educación es la tarea futura y, por supuesto, es labor que excede los límites de este artículo; aquí podemos adelantar algunas claves preliminares que pueden orientar las tareas próximas:

I. Definición del objeto

1.1. La educación en general se da en un condicionamiento social e histórico específico.

1.2. La educación en la Argentina responde a una estructura económica capitalista dependiente en crisis, que:

1.2.1. Integra a los sujetos al aparato de producción, distribución, consumo, etc. y a la estructura de clases de la sociedad.

1.2.2. Conserva y refuerza la acción de las instituciones vigentes.

1.2.3. Transmite las ideologías dominantes.

1.3. La educación en la Argentina reproduce y agudiza las contradicciones de la sociedad, a través de:

1.3.1. La contradicción entre los propósitos del sistema educativo (demoliberales) y la estructura misma del sistema (verticalista, autoritaria).

1.3.2. La contradicción entre los propósitos de las instituciones de enseñanza y sus resultados efectivos.

1.4. La educación argentina como parte de un proyecto revolucionario en lo económico, lo social y lo político.

II. Determinación de los métodos.

II.1. Teoría general marxista (materialismo histórico) para un conocimiento real de la sociedad y la educación argentinas y su transformación a partir de sus condiciones específicas. "Nuestro objetivo es integrar la verdad universal del marxismo-leninismo en la práctica concreta de China" (Mao, 1966).

II.1.1. Variantes y adaptaciones de la misma a los problemas educativos concretos para solucionarlos con una perspectiva nacional.²

La revolución en la Pedagogía es, desde estos puntos de vista que hemos esbozado, un momento clave del proceso revolucionario argentino.

² Algunos de estos puntos han sido desarrollados en nuestro trabajo "La educación como práctica social", en *Revista de Ciencias de la Educación*, N° 8.

Ediciones LA ROSA BLINDADA

Lucha de calles, Lucha de clases
elementos para su análisis
(Córdoba 1971-1969)



Beba Balvé, Juan Carlos Marín, Miguel Murrms, Lidia Aufgang, Beatriz Balvé, Tomás Bar, Roberto Jacoby, Graciela Jacob.

La lucha de calles ya es práctica social en la Argentina. Para saber de qué se trata es necesario construir el camino a la interpretación, al análisis social global que conecte niveles políticos, económicos e ideológicos a partir de una perspectiva en la cual el interés apasionado por el avance de la clase obrera y de las masas vaya unido al conocimiento efectivo de los acontecimientos en toda su complejidad. Para penetrar estos niveles fue necesaria una paciente búsqueda y ordenación de materiales, provenientes de diarios, volantes, observación directa, entrevistas, estadísticas.

Lucha de calles, lucha de clases aparece casi inmediatamente que un nuevo gobierno reemplaza a la dictadura militar que dio origen, justamente, a las combativas movilizaciones populares, a partir de 1969. Si las elecciones del 11 de marzo de 1973 fueron posibles, se debió en gran medida a esas luchas callejeras que el proletariado y las masas populares iniciaron hace cuatro años en Córdoba.

Revista Trimestral



PASADO Y PRESENTE

Pasado y Presente	Tema: el 25 de mayo de 1973
Juan Carlos Portantiero	Clases dominantes y crisis política
Rui Mauro Marini	Chile: ¿transición o revolución?
Antonio Gramsci	Democracia obrera
Charles Bettelheim	Carta sobre Mao

LEON TROTSKI

- I. Una escuela de estrategia revolucionaria
- II. Cómo hicimos la revolución rusa
- III. La Internacional y la guerra
- IV. Selección de escritos militares
- V. Diario del destierro

CINCO LIBROS FUNDAMENTALES DEL CREADOR DEL EJERCITO ROJO

ediciones del siglo

ALGO PASA CON ESTOS LIBROS

- BATMAN EN CHILE** — Enrique Lihn
Una novela de aventuras y humor político con el héroe de las historietas trabajando para la C.I.A. en el Chile socialista.
- MEMORIAS DE UNA LADRONA** — Dacia Maraini
La dura vida de Teresa entre los escorbos de la Segunda Guerra Mundial, contada en un renovado estilo neorealista por la novelista italiana de mayor vigencia en la actualidad literaria europea.
- TODO PUEDE SER PEOR** — Osvaldo Seiguerman
Un honesto y tímido empleado de banco, respetuoso hasta el momento de todas las normas, comienza una defraudación que va creciendo con el tiempo. Una novela rigurosa, con suspense, que desarrolla una tragedia cotidiana.
- ¿QUIEN ES FONTANARROSA?** — Roberto Fontanarrosa.
Un libro de humor gráfico del más brillante de los dibujantes argentinos de la nueva generación.
- VIVA LA MUERTE** — Fernando Arrabal
Una novela autobiográfica del dramaturgo español que cuenta la historia bárbara y fascinante de una infancia quebrada como la tierra que la acuna: la España franquista.
- REVOLUCION EN EL PATIO** — Peter Buckman
Una novela de humor político: la revolución cultural llevada a cabo por los chicos de un jardín de infantes ante la sorpresa de los ideólogos críticos.



Ediciones de la Flor

Uruguay 252 - 1° B - Buenos Aires

APUNTES PARA UNA TEORÍA DE LA INSERCIÓN SOCIAL EN EL PROCESO EDUCATIVO

Reina Cheja Beatriz Grego

y equipo
de la cátedra de
Psicología Educacional
de la U.N.B.A.

Presentamos a continuación algunas reflexiones referentes a la psicología "educacional". La psicología de los procesos educativos constituye uno de los campos consagrados de actividad de los psicólogos. Bajo ese nombre figura como "materia" en la carrera de psicología de muchas universidades. Hoy por hoy, ella comprende un conjunto de prácticas que se han consagrado como sus actividades pertinentes. No existe en cambio —estrictamente hablando— una teoría de la psicología educacional puesto que no posee un objeto que la especifique.

No haremos un examen crítico exhaustivo de la psicología educacional vigente. Tan sólo planteamos, primero, el cuestionamiento de la problemática en la que se ubica esta disciplina, problemática que consideramos imbuida de una ideología positivista, para pasar a redefinirla y desde el nuevo terreno así delimitado, enumerar los ejes teóricos alrededor de los cuales debería centrarse el trabajo teórico tendiente a producir una teoría del proceso educa-

tivo, en tanto proceso psicológico. Por último, hacemos algunos comentarios relativos a los lineamientos de una práctica profesional tal como se derivaría desde esta perspectiva, así como a problemas vinculados con la utilización de los conocimientos científicos en esa práctica. Este último es válido para cualquier práctica profesional.

Nos interesa referirnos a la problemática dentro de la cual se plantean los problemas que se han consagrado como pertinentes al saber propio de la psicología educacional. Los manuales o los educadores suelen referirse a un doble objetivo de la educación: la *capacitación* o adquisición de habilidades para el desempeño de sus futuras funciones en la sociedad, basada en la *información*, y *ejercitación* o *adestramiento*; y por otra parte la *formación* que alude a la adquisición de valores, normas de comportamiento, etc.

Sin embargo, la Psicología de la educación académica restringe su campo a los problemas relativos al

primer objetivo y no a los que se vinculan con la adquisición de normas, valores, etc. Sus preocupaciones giran alrededor de la problemática del aprendizaje, sus leyes y sus trastornos, así como su tratamiento.

En primer término, es necesario superar el empirismo en que se encierra esta disciplina en tanto se la define como la psicología del fenómeno "educación". En efecto, mientras se conserva este término en sentido vulgar, no podemos salir de la problemática ideológica en la que queda atrapada la Psicología Educacional de hoy. Como dice Badiou: "aparte de responder que la ciencia es ciencia de su objeto, cosa que es una tautología, la pregunta ¿de qué es ciencia una ciencia? no admite otra respuesta que la ciencia produce el conocimiento de un objeto cuya existencia está indicada por una región determinada de la ideología". Pero subrayemos: *está indicada* por esa región, pero *no es esa región* de la ideología. Como dice también Badiou: "el efecto propio de la ciencia —efecto de conocimiento— es obtenido por la producción reglada de un objeto esencialmente distinto del objeto dado y distinto incluso del objeto real".

No es desde la psicología que se podrá ubicar teóricamente el fenómeno "educación". Es Marx quien produce el concepto. Ubicando la educación dentro del continente específico del materialismo histórico, la definiremos siguiendo a Althusser, como uno de los aparatos ideológicos del Estado que operan e influyen con la ideología, por medio de la influencia ideológica ejercida sobre los sujetos, que quedarán así constituidos como tales. El control ideológico garantiza y condiciona la reproducción de las relaciones sociales, instituyendo dispositivos autorrestrictivos que perpetúan, a la vez que sustituyen, la represión social que opera con la violencia física.

En definitiva, la ideología asegura el desempeño efectivo, por hombres determinados, de las tareas prescritas por diferentes instancias del todo social.

De este modo, la redefinición teórica del término "educación", nos permite reimplantar la psicología educacional en un nuevo terreno: ella estudiará los procesos psicológicos puestos en juego en la operación educativa por la cual la socie-

dad le asigna al sujeto una posición dentro del sistema de las relaciones sociales por ella definido. Por lo tanto estudiará el proceso de constitución del sujeto social. Dicho proceso es efecto de la inserción ideológica y se ejerce a través de la operación de "interpelación educativa". Queda entonces determinado el objeto de la psicología educacional como la operación de interpelación o constitución del "sujeto ideológico". La operación de interpelación se define como *la respuesta de reconocimiento en la que el sujeto, dándose por aludido como siendo efectivamente el interpelado, se reconoce como sujeto a la vez que se sujeta al cumplimiento de las funciones que la sociedad le asigna*. Así queda abierta una nueva problemática desde la cual se pueden definir los ejes teóricos pertinentes alrededor de los cuales habrá de girar el trabajo teórico futuro en la psicología de la inserción social a través del proceso educativo.

A continuación haremos una breve referencia a los cuatro ejes siguientes:

1. Interpelación educativa
2. Obstáculos al conocimiento o efectos de desconocimiento
3. Medios de comunicación social
4. Condiciones de producción de la cultura popular.

1. Interpelación educativa

La operación de interpelación crea en el individuo la ilusión subjetiva de ser sujeto de decisiones libres y por lo tanto responsables. Es porque tiene la *ilusión* de elegir libremente su "misión", que queda sujetado al cumplimiento de las funciones necesarias para la existencia y subsistencia del sistema social. El mecanismo fundamental de esta operación pone en juego identificaciones imaginarias, lo que nos conduce al tema del doble en Freud. Como dice Badiou: "la ideología es un proceso de redoblamiento intrínsecamente —aunque misteriosamente en el estado actual de nuestros conocimientos— vinculado a la estructura especular de la fantasía. En cuanto a la función de ese redoblamiento, consiste en intrincar lo imaginario y lo real en una forma específica de la necesidad que asegure el desempeño efectivo, por hombres determinados, de las tareas prescrip-

tas al vacío por diferentes instancias del todo social. Si la ciencia es un proceso de *transformación*, la ideología, en tanto que lo inconsciente viene a constituirse y arraigarse allí, es un proceso de *repetición*".

En consecuencia el estudio y desarrollo de la teoría de la conciencia y del yo como lugar de las identificaciones será un tema central de esta disciplina. Se tratará de articular las identificaciones imaginarias con la operación de control ideológico. Habrá que rever la teoría clásica de la conciencia definitivamente cuestionada por la teoría del inconsciente de Freud.

2. Obstáculos al conocimiento o efectos de desconocimiento

En relación con el yo interesa recordar la doble función de conocimiento y desconocimiento que el clivaje del yo implica.

La Psicología Educacional clásica, al ocuparse exclusivamente de las funciones de conocimiento del yo y de sus perturbaciones, olvida los efectos de desconocimiento (que no son lo mismo que las perturbaciones de la función cognitiva).

Incluiremos como pertinentes a la Psicología Educacional, la articulación de los efectos ideológicos de desconocimiento con la esfera yoica del "no saber". En esta línea dedicaremos especial interés al estudio de los "obstáculos" al conocimiento, distinguiendo:

a. *Los obstáculos de conocimiento como efectos ideológicos*: da cuenta de las condiciones psicológicas que perpetúan al individuo en estas operaciones de control y dominio, en las cuales el sujeto es atrapado en sus relaciones imaginarias, soportando toda las gamas de sus dependencias (relaciones sociales de opresor-oprimido, dependencia de clase, dependencia cultural, etc.).

b. *Los obstáculos de conocimiento específicos*: perturbaciones en los procesos de producción, adquisición e instrumentación del conocimiento como efecto de la estructura cognitiva (no ideológicos).

c. *Obstáculos de conocimiento dependientes de factores histórico-personales y orgánicos*: estudiados por la psicopatología del aprendizaje, pertenecen a la psicología clínica.

O sea que el punto b. refiere a una teoría de los procesos cognitivos; el punto c. a una psicopedago-

gía clínica en tanto se ocuparía de las perturbaciones de los procesos cognitivos, es decir a una psicopatología de los procesos del aprendizaje que como tal remite a factores históricos personales. El punto a. en cambio hace referencia al espacio teórico que tratamos de delimitar y que como tal comprende los efectos de desconocimiento. Dichos fenómenos de pensamiento tales como ilusiones, creencias, son producto de la influencia de la estructura social sobre el sujeto psicológico, pero tienen como efecto específico producir en dicho sujeto la vivencia de ser libremente asumidas.

Medios de comunicación social

Desde ya que todos los aparatos ideológicos son educativos, y por ende todos interesan para el desarrollo de una psicología educacional. Pero así como en el feudalismo el AIE religioso fue dominante respecto de los otros, en el sistema capitalista el AIE dominante es el educativo en sentido amplio, abarcando tanto la educación sistemática como la asistemática. En este sentido cobra relevancia el estudio de los "medios de comunicación social".

Condiciones de producción de la cultura popular

Los puntos anteriores trataban sobre las operaciones educativas por las cuales un sujeto es educado y de ese modo insertado en una cultura que es la de la clase dominante. Este en cambio se centrará en la capacidad productora de cultura del pueblo mismo como gestor de sus propios mensajes. La investigación habrá de desarrollarse sobre las condiciones que determinan su potencialización así como su sojuzgamiento. En tanto única respuesta válida para el rompimiento del aparato superestructural con el que se sujeta a los miembros de la sociedad a situaciones de opresión y explotación en función de los intereses de clase, el conocimiento de los resortes profundos que condicionan la producción de la cultura popular es un objetivo que ha de constituir el mayor interés de una teoría de la inserción social.

Nos interesa por fin hacer referencia a los lineamientos de una práctica profesional tal como se deriva desde esta perspectiva cuya pre-



sentación hemos intentado. Pero antes de internarnos en esta cuestión es necesario poner en claro el dilema de la práctica técnica que hace al desempeño profesional y al cumplimiento de servicios. Los objetivos de la práctica profesional no son nunca definibles desde la teoría. La teoría puede explicitarlos, pero nunca justificarlos o prohibirlos. Aquí juega la subordinación de los conocimientos científicos en tanto instrumentos de transformación de la realidad —y por ende de poder— a fines políticos. Diremos entonces que la práctica profesional del psicólogo en la prestación de servicios definidos debe implementarse de acuerdo a prioridades y objetivos políticos. Toda práctica profesional está sobredeterminada: a) científicamente y b) políticamente.

a. Toda práctica profesional está fundada en algún conocimiento especializado. Sólo esto la diferencia de cualquier otra práctica, como por ejemplo la militancia política, religiosa, etc. De tal manera que cuando deja por entera de estar referida a la ciencia, deja también de ser práctica profesional alguna, confundiendo con las meras prácticas político-religiosas, etc., de las que ya no es posible discriminarla.

b. Toda práctica profesional persigue determinados fines u objetivos y como tal, desde el momento mismo en que se "realiza", comporta la "realización" de objetivos políticos. Pero es necesario agregar que la determinación política es dominante respecto a la científica y lo es más allá de cualquier decisión personal o propósitos del profesional. Esto es



así porque, en última instancia, es siempre la política quien pone la ciencia a su servicio.

Debemos referirnos ahora a las prácticas profesionales que se abren desde esta Psicología Educacional así implantada. Tenemos que justificar y reivindicar su pertinencia frente a actividades profesionales ya consagradas y promover el requerimiento de nuevos servicios.

Enumeraremos algunas de esas prácticas profesionales:

- Técnicas de reconocimiento del sujeto en las distintas historias que lo constituyen (en su tradición, sus héroes, sus mitos, etc.);
- Técnicas de redefinición de lo versátil y lo inverosímil;
- Técnicas de ruptura de los obstáculos de conocimiento;
- Instrumentación de recursos

para la producción de cultura popular y espontánea.

Comentaremos por último una cuestión que escapa a la especificidad de los problemas que venimos planteando, pero que por ser de relevancia actual nos parece de interés. Hemos hablado de la necesidad de un trabajo teórico que conduzca a la producción del objeto teórico que especifique una teoría de la inserción social por la interrelación educativa. Nos hemos basado para las proposiciones presentadas en bibliografía extranjera. ¿Puede esta bibliografía ayudar a producir un conocimiento que nos entregue un poder de transformación de nuestra realidad? Desembocamos entonces en la reivindicación común en estos momentos de la literatura nacional o latinoamericana vs. el repudio a la bibliografía extranjera. A nuestro entender la reivindicación de los autores nacionales es infantil.

La cuestión es la de la apropiación real de los medios de producción del conocimiento; que es, ésta sí, la de la dependencia cultural. Dependencia que es un hecho. Y los medios de producción de conocimiento son conocimientos. No se accede al conocimiento desde un desconocimiento neutral, sino por medio del conocimiento ya producido como instrumento, con el cual es necesario realizar un trabajo, que opera una transformación en el "saber" ideológico. Y eventualmente produce un efecto de conocimiento. El problema no es entonces el de quién cita más autores de los países dependientes, sino lograr la producción de conocimiento. Esto requiere la apropiación real de los instrumentos del trabajo específico que es la producción de conocimientos, o sea que lo que interesa no es si la producción de los conocimientos apropiados es nacional o extranjera sino que sea o no una apropiación real, es decir, si da lugar a su instrumentación para la producción de nuevos conocimientos, aquellos que sean de interés para nosotros, o si da lugar a la instalación de una sucursal de la exportación de cultura del país de procedencia. A la emergencia de un nuevo distribuidor con sede aquí con quien hay que ir a contratar nuevos y más grupos de estudio. Es decir al mercado de compra-venta de conocimientos-mercancías impor-

tadas, desde los centros principales exportadores de ese producto: EE.UU. y Europa. El asunto que interesa entonces es que transformemos los grandes centros distribuidores de conocimientos importados cuya mera adquisición o propiedad es lo que se requiere del profesional y le basta para desempeñarse como tal, en centros productores del conocimiento que necesita nuestro país para construir su historia futura. Si a cada paso se hace necesario hacer la ciencia a un lado para dejar paso a la acción política es porque no poseemos los conocimientos que necesitaríamos. O sea que no se hace a un lado ninguna ciencia, puesto que esa ciencia es inexistente. Cada vez que científicos y no científicos se enfrentan se trata casi seguro sólo de esto. Y la discusión se hace bizarra porque lo que se mantiene oculto y no se hace visible es la ausencia de conocimiento alguno lo que permite en el acto comprender la estupidez de lo que se discute. Pero claro que la confusión no es por nada. Conocimientos aparentemente hay. Pero en tanto no son los que la realidad histórica de nuestro lugar requiere no son conocimiento. Sino ocultamiento. Ocultamiento de los propios intereses. Ocultamiento de la explotación por represión ideológica. En efecto, el profesional que distribuye conocimientos importados se pone al servicio de la maquinaria superestructural de los países imperialistas por la cual estos manipulan el consentimiento de los ciudadanos de los países dependientes convirtiéndolos en funcionarios a su servicio. Es así que aun cuando producen algún aporte de conocimiento no siempre está garantizado que ese conocimiento sea de interés. Y el sólo hecho de que el que lo produjo sea de nacionalidad tal o cual no garantiza nada. En su casi mayoría los intelectuales de los países dependientes no han escapado a la ley y estuvieron al servicio de los intereses extranjeros. Muchas veces como representantes directos o agentes de la explotación. Este hecho elemental prueba por sí solo la ingenuidad de las reivindicaciones de las bibliografías nacionales o americanas, y de las fobias a la bibliografía extranjera que no hacen más que hacerle el juego a los opresores, creando una autorres-tricción espontánea que se suma a las ya padecidas.

EDUCACION

Una selección bibliográfica

Como toda selección, la que presentamos, no es producto del azar. Para realizarla, hemos tenido en cuenta algunos criterios de prioridad. De una parte, nos preocupaba señalar aquellos materiales que, al plantear el problema general de la "educación", vinculan a ésta con otras prácticas sociales. Hemos distinguido así, analíticamente, tres grandes grupos de textos: (I) Educación y política educacional; (II) Educación y economía; y (III) Educación e ideología. De otra parte, hemos hecho hincapié en trabajos de carácter teórico y relativamente recientes, y sólo incidentalmente, y a título de ejemplo, hemos incluido trabajos de investigación de carácter más "empírico". Se comprenderá entonces, que por su mismo carácter, esta selección no es exhaustiva, y que, además, no incluye dos vastos terrenos de la bibliografía sobre educación: el de los materiales así llamados "técnicos" (pedagógico-didácticos) y el de la educación universitaria. Asimismo, dentro de cada ítem hemos agrupado: (A) aquellos textos, documentos, artículos, etc., producidos a partir de una concepción y una ejecución orientadas a la conservación y reproducción del sistema; y (B) aquellos que se orientan hacia una perspectiva crítica, o de cuestionamiento del sistema.

(I) Educación y Política Educacional

- (A)
- 1) UNESCO: *Educación y desarrollo en América Latina; Bases para una política educativa*, Santiago de Chile, 1966.
 - 2) Imhoff, Mirtle M.: *Cambio y educación*, Centro Regional de Ayuda Técnica, AID, Bs. As., Paidós, 1969.
 - 3) Goslin, David A.: *La escuela en la sociedad contemporánea*, Id. ant., Bs. As., 1971.
 - 4) POLITICA EDUCATIVA: *Bases*, Servicio de Difusión, Ministerio de Cultura y Educación, Bs. As., 1970.
 - 5) *Bases para el Curriculum de las*

Escuelas de Nivel Elemental, Ministerio de Cultura y Educación, Bs. As., 1971.

- 6) *Bases para el Curriculum de las Escuelas de Nivel Intermedio*, Ministerio de Cultura y Educación, Bs. As., 1971.
- 7) *Tercera Reunión Nacional de Ministros de Educación*, Secretaría de Estado de Cultura y Educación, Bs. As., 1968.
- 8) *Cuarta Reunión Nacional de Ministros de Educación*, Ministerio de Cultura y Educación, Bs. As., 1970.
- 9) Cirigliano, G. y Zanotti, L.: *Ideas y antecedentes para una reforma de la Enseñanza Media*, Ed. Theoria, Bs. As., 1965.
- 10) Cirigliano, G.: *Educación y política, en el paradójico sistema de la educación argentina*, Ed. Humanitas, Bs. As., 1969.

(B)

- 1) Lettieri, Antonio: *Notas sobre las calificaciones, la escuela y los horarios de trabajo, en la división capitalista del trabajo*, Cuadernos de Pasado y Presente, Nº 32, Córdoba, 1972.
- 2) Gorz, André: *Técnicos, especialistas y lucha de clases*, en Id. ant.
- 3) Rossanda, Rossana y otros: *Tesis sobre la Escuela*, ficha, ed. Dedo, Cátedra de Sociología Sistemática, F. F. y L., U.B.A., 1971.
- 4) Castro, Fidel: *La cultura debe ser obra de las masas*. Revista América Latina, año 4, Nº 12.
- 5) *La Revolución cultural china*, Documentos seleccionados y presentados por K. H. Fan, Ediciones Era, México, 1970.
- 6) *La Reforma Educativa: Análisis crítico de todos los documentos oficiales*, Ficha Nº 172, Cátedra de Sociología de la Educación, F. F. y L., Bs. As., 1972.

(II) Educación y Economía:

(A)

- 1) Vaizey, John: *Educación y economía*, Ed. Rialp, Madrid, 1962.

2) Schultz, Teodoro: *Valor económico de la educación*, UTEHA, México, 1968.

- 3) Hoselitz, Bert: *Reflexiones sobre la economía y la educación en los países subdesarrollados*, Ficha Nº 334, Serv. de Documentación de Sociología, F. F. y L., Bs. As., 1961.
- 4) Medina Echavarría, José: *Filosofía, educación y desarrollo*. (Textos del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social), Siglo XXI editores, México, 1967.
- 5) Blaug, Mark: *El método de análisis de costo-beneficios, para el planeamiento de la educación en los países en desarrollo*, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, 1967.
- 6) Blaug, Mark: *Alfabetismo y desarrollo económico*, Buenos Aires, CONADE, 1965.
- 7) B.I.R.F.: *Los beneficios económicos y sociales de la inversión en la enseñanza*, CEPAL, 1962.
- 8) Burundarena, Carlos: *Educación, desarrollo económico, productividad*, Bs. As., Centro de Productividad de la Argentina, 1964, Cuaderno Técnico Nº 14.
- 9) *Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social. Situación presente y necesidades futuras*, Tomos I y II. CONADE, Serie C, Nº73, Bs. As., 1968.

(B)

Desde un punto de vista crítico de la concepción económica liberal en general, no existen trabajos teóricos específicos. En cambio, se podrán hallar elementos críticos dispersos en relación con este tema, en las siguientes obras:

- 1) Merkhav, Meir: *Dependencia tecnológica, monopolio y crecimiento*, Ed. Periferia, Bs. As., 1972.
- 2) Baran, Paul: *La economía política del crecimiento*, F.C.E., México, 1964.
- 3) Baran, Paul y Sweezy, Paul: *El capital monopolista*, Siglo XXI, México, 1970.
- 4) Guevara, Ernesto: *Escritos económicos* (donde está incluida la polémica con Bettelheim), Cua-

ernos de Pasado y Presente, Nº 5, Córdoba, 1972.

III Educación e Ideología

(A)

- 1) Freire, Paulo: *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, editores, Argentina, Bs. As., 1972.
- 2) Cirigliano, Gustavo: *Filosofía de la educación*, Ed. Humanitas, Bs. As., 1969.
- 3) Keilhacker, Martín: *Pedagogía de la época técnica*, Ed. Kapelusz, Bs. As., 1966.
- 4) UNESCO: *Fundamentos de la educación*, EUDEBA, 1966.
- 5) Reyes, Reina: *¿Para qué futuro educamos?*, Ed. Alfa, Montevideo, 1971.
- 6) Gueventter, Elida: *Papel de la historia en el marco científico de la educación*, en Revista de Ciencias de la Educación, Nº 3, Año 1, Bs. As., 1970.

(B)

- 1) Mattelart, Armand, Castillo, L.: *La ideología de la dominación en una sociedad dependiente*, Ed. Signos, Bs. As., 1970.
- 2) Mattelart, Armand, Piccini, Mabel y Mattelart, Michèle: *Los medios de comunicación de masas: La ideología de la prensa liberal en Chile*, Cuadernos de la Realidad Nacional, Nº 3, Santiago de Chile, 1970.
- 3) Cohen-Seat, Gilbert y Fougeyrollas, Pierre: *La influencia del cine y la televisión*, F.C.E., México, 1966.
- 4) Morin, Edgar y Adorno, Teodoro W.: *La industria cultural*, Ed. Galerna, Bs. As., 1967.
- 5) Adorno, Teodoro W.: *Televisión y cultura de masas*, Eudecor, Córdoba, 1966.
- 6) Hinkelammert, Franz: *Ideologías del desarrollo y dialéctica de la historia*, Ediciones Nueva Universidad, Universidad Católica de Chile, 1970 (distribuye Ed. Paidós).
- 7) Althusser, Louis: *Ideología y aparatos ideológicos de Estado, Notas para una investigación*, Ficha, Ed. Nueva Visión, Bs. As., 1972.

H.C. y F.M.



SOLO 5 COLECCIONES COMPLETAS DE los libros

Números 1-30 — Años 1969/73

NUMERO 1

NICOLAS ROSA: Nueva novela latinoamericana. ¿Nueva crítica?
OSCAR DEL BARCO: El enigma Sade
ERNESTO LACLAU (h): Los nacionalistas
MARIO LEVIN: Regreso a Freud
JOSE ARICO: Marxismo y capital monopolista
JUAN CARLOS TORRE: Estudiantes, nueva oposición

NUMERO 2

NICOLAS ROSA: La crítica como metáfora
JAIME REST: Las invenciones de Bioty Casares
HECTOR SCHMUELER: Notas para una lectura de Cortázar
JOSE SÁBZON: Estructura literaria o historia
HECTOR LAHITTE: El pensamiento mítico

NUMERO 3

MARIO MARQUILIS: La cultura de la pobreza
ELISEO VERON: Ideología de Marcuse
JOSE SÁBZON: Marx y Sartre
JORGE RIVERA: Las revistas literarias argentinas

NUMERO 4

JULIO REEMS: La mirada ociosa
JUAN MOLINA: La forma condicionada
HECTOR SCHMUELER: Los silencios significativos
JORGE ONETTI: Reportaje
TOMÁS ELOY MARTINEZ: Reportaje
JOSE ARICO: El marxismo antihumanista
OSCAR TERIAN: Límites de un pensamiento
RAUL SCIARRETTA: Leer *El capital*

NUMERO 5

OSCAR TERIAN: El Robinsonismo de lo nacional
EDUARDO MENENDEZ: Fanon, situación del intelectual
LEANDRO GUTIERREZ: El redicalismo
JUAN CARLOS PORTANTIERO: El peronismo
OSCAR MABOTTA: Qué es el psicoanálisis
SARA PAIN: El pensamiento de J. Piaget
ANA M. METHUEN: Lingüística sincrónica

NUMERO 6

RICARDO PIGLIA: Una lectura de *Cosas concretas*
JOSE MARIA ARGUE-

DAS: La zorra de arriba
AMELIA HANNOIS: Hacia dónde va la literatura infantil
P. WALMANAN S. LASTERRE: Las revistas infantiles
HECTOR GRENNI: El imperialismo
JOSE SÁBZON: Qué es el estructuralismo

NUMERO 7

NICOLAS ROSA: El relato de la droga
IRIS B. JOMER: *Heroina* o la palabra psicoanalítica

NUMERO 8

JOSE NUN: Gino Germani, la sociología de la modernización
ERNESTO LACLAU (h): El nacionalismo popular

ISMAEL VIÑAS: Socialismo sin Marx
NOAM CHOMSKY: Reportaje
EDUARDO MENENDEZ: Los intelectuales y el poder

NUMERO 9

JUAN CARLOS TORRE: Autor (t)ica del sindicalismo peronista
JORGE E. NIOSI: Las clases sociales y el Estado
CEDOMIL GOIC: La antioposición de N. Parra
OSCAR DEL BARCO: El silencio sobre Batallas
ELISEO VERON: La moda del estructuralismo
CARLOS SASTRE: Negocio editorial e ideológico
GERMAN L. GARCIA: El autor como lector

NUMERO 10

OSCAR TRAVERSA: Cultura de masas
EDGARD MORIN: La galaxia McLuhan
CARLOS DROGUETT: Reportaje
JAY HALEY: Reportaje
OSCAR MABOTTA: Aclaraciones en torno a Lacan
EMILIO TERZAGA: Actualidad de Hegel

NUMERO 11

LEON GERCHUNOFF: Cepax, la utopía de los funcionarios
GERMAN L. GARCIA: S. Bullrich, las opiniones de una clase
RICARDO PIGLIA: Nueva narrativa norteamericana
NICOLAS ROSA: La narración de la historia
EDUARDO MENENDEZ: Rebelión en EE.UU.

NUMERO 12

DAVID VIÑAS: Sábado y

el bonapartismo
JORGE RIVERA: Los orígenes de la literatura gauchesca
REPORTAJE: Augusto Roa Bastos
RICARDO GRIMMOND: Apuntes sobre la locura

ISMAEL VIÑAS: La historia sin clases
NICOLAS ROSA: Crítica a una estrategia de desarrollo
DOCUMENTOS: La tortura en Brasil

NUMERO 13

PICHON RIVIERE: Psicoanálisis de Lautréamont
HECTOR SCHMUELER: Solzhénitsin, los premios de la burguesía

NUMERO 14

BEATRIZ SARLO: Beatriz Guido, el simulacro de lo peligroso
TULO FORNARI: La arquitectura al servicio de la revolución

JUAN CARLOS TORRE: La economía del peronismo y la política de los sindicatos
RICARDO POCHTAR: El horizonte de la fenomenología

NUMERO 15-16

AUGUSTO BOAL: El teatro de izquierda en el Brasil
ARMAND MATTELART: Los medios de comunicación de masas
REPORTAJE: El campamento de pobladores "Che Guevara"

NUMERO 17

SOLOZ BARRACLOUGH: Problemas de la reforma agraria en Chile
JAMES PETRAS: La clase obrera en las elecciones chilenas

NUMERO 18

ALAIN LABROUSSE: Tupamaros, de la guerrilla al partido de masas
MLN Tupamaros: Partido o foco, un falso dilema
RICARDO POCHTAR: Gramatología, ciencia de la escritura

NUMERO 19

MIRIAM CHORNE Y JUAN CARLOS TORRE: El porvenir de una ilusión
DECLARACION DEL GRUPO PLATAFORMA
DECLARACION DEL GRUPO DOCUMENTO
GERMAN GARCIA: Cuestionamientos. Las aventuras del bien social
RICARDO PIGLIA: Mao Tse-tung: práctica

NUMERO 20

FRANCISCO DELICH: Córdoba, la movilización permanente
RAMON CUEVAS Y OSVALDO RENZ: El movimiento estudiantil de la Reforma del Cordobazo
DOCUMENTOS: El pensamiento del SITRAC. El programa de SITRAC-SITRAM

NUMERO 21

JAMES PETRAS: La revolución peruana a partir de sus intelectuales
DOCUMENTO: La reforma agraria

NUMERO 22

JAMES PETRAS Y ROBERT LAPORT: Perón, como nuevo modelo para América Latina
JOSEFINA DELGADO: La revolución peruana a partir de sus intelectuales
DOCUMENTO: La reforma agraria

NUMERO 23

LA AGUPACION 29 DE MAYO a los compañeros de Filosofía y Letras
CARLOS ALTAMIRANO: Universidad, cultura y dependencia
FACULTAD DE ARQUITECTURA DE CORDOBA: La experiencia del Taller Total

NUMERO 24

OCTAVE MANNONI: La ilusión cómica o el teatro desde el punto de vista de lo imaginario
MANUEL CASTELLS Y EMILIO DE IPOLA: Ideologías y ciencias sociales
EUGENIO GASTIZORO: Acumulación y centralización en la industria argentina
JAIME ZAPATA: Maldonado, el diseño topodorsero

NUMERO 25

TUCUMÁN 1427
20. OF. 207
Buenos Aires
Argentina

NUMERO 26

MAURICIO T. ARCAN-GELO Y H. CARLOS QUAGLIO: El imperialismo. I. Definiciones económicas y políticas. II. El caso argentino
MICHAEL KLARE: Armes ahora, pague después. La venta de armas norteamericanas al Tercer Mundo
NICOLAS ROSA: Borges y la crítica

NUMERO 27

BEATRIZ SARLO: Los matices del gran acuerdo. Diez días de televisión
CARLOS ALTAMIRANO: El Gran Acuerdo Nacional
POLÉMICA sobre psicoanálisis en la Argentina

NUMERO 28

ANIBAL FORD, LUIS GREGORIO, JOSEFINA LUDMER, ANGEL NUÑEZ, RICARDO PIGLIA: Hacia la crítica
JORGE B. RIVERA: Literatura y peronismo
POLÉMICA sobre Borges y la crítica

NUMERO 29

BEATRIZ SARLO: Elecciones, cuando la televisión es escenario
CARLOS ALTAMIRANO: Acuerdo y elecciones, el discurso del GAN
HORACIO SARDINI: Argentina, desarrollo capitalista dependiente y discurso ideológico
RICARDO PIGLIA: Roberto Arlt, una crítica de la economía literaria
CARLOS SASTRE: Servidumbre de la psicología

NUMERO 30

DECLARACION DEL GRUPO PLATAFORMA
DECLARACION DEL GRUPO DOCUMENTO
GERMAN GARCIA: Cuestionamientos. Las aventuras del bien social
RICARDO PIGLIA: Mao Tse-tung: práctica

NUMERO 31

DECLARACION DEL GRUPO PLATAFORMA
DECLARACION DEL GRUPO DOCUMENTO
GERMAN GARCIA: Cuestionamientos. Las aventuras del bien social
RICARDO PIGLIA: Mao Tse-tung: práctica

NUMERO 32

DECLARACION DEL GRUPO PLATAFORMA
DECLARACION DEL GRUPO DOCUMENTO
GERMAN GARCIA: Cuestionamientos. Las aventuras del bien social
RICARDO PIGLIA: Mao Tse-tung: práctica

NUMERO 33

DECLARACION DEL GRUPO PLATAFORMA
DECLARACION DEL GRUPO DOCUMENTO
GERMAN GARCIA: Cuestionamientos. Las aventuras del bien social
RICARDO PIGLIA: Mao Tse-tung: práctica

NUMERO 34

DECLARACION DEL GRUPO PLATAFORMA
DECLARACION DEL GRUPO DOCUMENTO
GERMAN GARCIA: Cuestionamientos. Las aventuras del bien social
RICARDO PIGLIA: Mao Tse-tung: práctica

NUMERO 35

DECLARACION DEL GRUPO PLATAFORMA
DECLARACION DEL GRUPO DOCUMENTO
GERMAN GARCIA: Cuestionamientos. Las aventuras del bien social
RICARDO PIGLIA: Mao Tse-tung: práctica

NUMERO 36

DECLARACION DEL GRUPO PLATAFORMA
DECLARACION DEL GRUPO DOCUMENTO
GERMAN GARCIA: Cuestionamientos. Las aventuras del bien social
RICARDO PIGLIA: Mao Tse-tung: práctica

NUMERO 37

DECLARACION DEL GRUPO PLATAFORMA
DECLARACION DEL GRUPO DOCUMENTO
GERMAN GARCIA: Cuestionamientos. Las aventuras del bien social
RICARDO PIGLIA: Mao Tse-tung: práctica

NUMERO 38

DECLARACION DEL GRUPO PLATAFORMA
DECLARACION DEL GRUPO DOCUMENTO
GERMAN GARCIA: Cuestionamientos. Las aventuras del bien social
RICARDO PIGLIA: Mao Tse-tung: práctica

NUMERO 39

DECLARACION DEL GRUPO PLATAFORMA
DECLARACION DEL GRUPO DOCUMENTO
GERMAN GARCIA: Cuestionamientos. Las aventuras del bien social
RICARDO PIGLIA: Mao Tse-tung: práctica

NUMERO 40

DECLARACION DEL GRUPO PLATAFORMA
DECLARACION DEL GRUPO DOCUMENTO
GERMAN GARCIA: Cuestionamientos. Las aventuras del bien social
RICARDO PIGLIA: Mao Tse-tung: práctica

NUMERO 41

DECLARACION DEL GRUPO PLATAFORMA
DECLARACION DEL GRUPO DOCUMENTO
GERMAN GARCIA: Cuestionamientos. Las aventuras del bien social
RICARDO PIGLIA: Mao Tse-tung: práctica

NUMERO 42

DECLARACION DEL GRUPO PLATAFORMA
DECLARACION DEL GRUPO DOCUMENTO
GERMAN GARCIA: Cuestionamientos. Las aventuras del bien social
RICARDO PIGLIA: Mao Tse-tung: práctica

NUMERO 43

DECLARACION DEL GRUPO PLATAFORMA
DECLARACION DEL GRUPO DOCUMENTO
GERMAN GARCIA: Cuestionamientos. Las aventuras del bien social
RICARDO PIGLIA: Mao Tse-tung: práctica

NUMERO 44

DECLARACION DEL GRUPO PLATAFORMA
DECLARACION DEL GRUPO DOCUMENTO
GERMAN GARCIA: Cuestionamientos. Las aventuras del bien social
RICARDO PIGLIA: Mao Tse-tung: práctica

NUMERO 45

DECLARACION DEL GRUPO PLATAFORMA
DECLARACION DEL GRUPO DOCUMENTO
GERMAN GARCIA: Cuestionamientos. Las aventuras del bien social
RICARDO PIGLIA: Mao Tse-tung: práctica

NUMERO 46

DECLARACION DEL GRUPO PLATAFORMA
DECLARACION DEL GRUPO DOCUMENTO
GERMAN GARCIA: Cuestionamientos. Las aventuras del bien social
RICARDO PIGLIA: Mao Tse-tung: práctica

NUMERO 47

DECLARACION DEL GRUPO PLATAFORMA
DECLARACION DEL GRUPO DOCUMENTO
GERMAN GARCIA: Cuestionamientos. Las aventuras del bien social
RICARDO PIGLIA: Mao Tse-tung: práctica

NUMERO 48

DECLARACION DEL GRUPO PLATAFORMA
DECLARACION DEL GRUPO DOCUMENTO
GERMAN GARCIA: Cuestionamientos. Las aventuras del bien social
RICARDO PIGLIA: Mao Tse-tung: práctica

NUMERO 49

DECLARACION DEL GRUPO PLATAFORMA
DECLARACION DEL GRUPO DOCUMENTO
GERMAN GARCIA: Cuestionamientos. Las aventuras del bien social
RICARDO PIGLIA: Mao Tse-tung: práctica

NUMERO 50

DECLARACION DEL GRUPO PLATAFORMA
DECLARACION DEL GRUPO DOCUMENTO
GERMAN GARCIA: Cuestionamientos. Las aventuras del bien social
RICARDO PIGLIA: Mao Tse-tung: práctica

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

número 9 — mayo de 1973

Contra la escuela, Tomás A. Vasconi
Ideología y educación, Clotilde Yapur
El positivismo pedagógico argentino, Juan Carlos Tedesco

El tratamiento psicopedagógico: sus etapas, María Arzeno y A. Crespo

Documentos

- El programa educativo del Consejo Tecnológico Justicialista.
- La Reforma educativa chilena: informe sobre la Escuela Nacional Unificada.

Suscripciones: un año (tres números) 16.00 pesos

Redacción y administración: Cuba 1940, Buenos Aires T.E. 781-8443

DESARROLLO ECONOMICO

Revista de Ciencias Sociales

Publicación trimestral del INSTITUTO DE DESARROLLO ECONOMICO Y SOCIAL (IDES) Director: Torcuato S. Di Tella

Nº 50 Julio-setiembre de 1973 Vol. 13

Artículos
SERGIO BITAR: La presencia de la empresa extranjera en la industria chilena.
JULIO FIDEL: Antecedentes y perspectivas de la inversión extranjera y la comercialización de tecnología. El caso argentino.
ALFREDO MONZA: La medición empírica de la distribución funcional del ingreso.
LUCIO G. RECA y ERNESTO GABA: Poder adquisitivo, veda y sustitutos: Un examen de la demanda interna de carne vacuna en la Argentina, 1950-1972.
ROBERTO MARTINEZ NOGUEIRA: Participación social y reforma administrativa en la Argentina: Bases para una estrategia.
HERBERT S. KLEIN: Las finanzas del Virreinato del Río de la Plata en 1790.

Notas y Comentarios
JUAN CARLOS DE PABLO: Políticas de estabilización para una economía inflacionaria: Un comentario.
ANA MARIA FACCIOLLO: Acerca de la estructura interna de la ciudad latinoamericana. ¿Modelo general o análisis concreto?

Los Ultimos Libros de CIENCIA NUEVA



EDITORIAL CIENCIA NUEVA · Diagonal R.S. Peña 825-90-TE. 45-7175

LOS LIBROS — Para una crítica política de la cultura

Herencia y plusvalía

MARIO SZICHMAN

Las ratas. Sombras suele vestir por José Bianco, Editorial Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 1973

"Estas páginas serán siempre inéditas. Sin embargo, para escribirlas, necesito pensar en un lector, en un hipotético lector que se interese en los hechos que voy a relatar". Así lo señala Delfín Heredia en *Las Ratas*. El recurso de escribir un diario íntimo a fin de que se entere todo el mundo, no es nuevo. Pero la propuesta de Bianco, hay que conectarla con su medio ambiente, con toda una generación de escritores que se entrelaza a la revista *Sur* como un monograma. El hipotético lector de Bianco, —y asumimos la responsabilidad de ser arbitrarios— está en las figuras más notorias de *Sur*: Borges, Mallea, las hermanas Ocampo. Para ellos es la expectativa, y a ellos les está reservado el papel de ratificar o desdefiar un talento. Por eso —y acentuando quizás la arbitrariedad— las coordenadas que va trazando Bianco, intentan tejer un tapiz, a través de la presentación de temas y estilos, que ya han sido probados y corroborados por los popes del grupo. Cuando lo postulado es inédito o escabroso, el estilo de Bianco se vuelca a lo genérico, lo anuncia con letreros luminosos (la mención de las palabras puta y alcahueta, por ejemplo).

En el mundo delimitado por Bianco en *Las Ratas* y *Sombras suele vestir*, se puede advertir un guiño que une la palabra *herencia* a la palabra *sexo*. Ambas existen en tanto se las escamotea. Brillan por su ausencia. Está comprobado: toda clase dominante pugna por esconder sus orígenes. Hace un esguince para ocultar la forma en que se ha verificado la acumulación de esfuerzos ajenos, y otro esguince para evaporar el sexo. La plusvalía y el engendramiento en vaginas ilustres, se transmutará en el cultivo del instinto artístico y del árbol genealógico.

En ese marco, se pueden establecer algunos datos que se relacionan con un progresivo desleimiento de las pautas económicas y sexuales y con una fijación de roles hecha por los padres fundadores, como si, junto con el otorgamiento del disfrute de la riqueza o de las deudas, se les donara una forma de hacer uso de

ella. (De ahí la alusión de Delfín Heredia a su papel como "actor que se esfuerza en no turbar la armonía del espectáculo y se limita a dar la réplica en el momento convenido"; de ahí la insistencia de Bernardo Stocker en continuar "asentando sus pasos en las huellas del señor Stocker, haciendo todo lo que aquel hizo en su vida").

¿Qué recuerda Delfín Heredia de la acumulación de dinero hecha por sus antepasados?: sólo su carencia: "Mi abuelo dejó muchas deudas", señala. Como resultado, siempre habrá un misterioso benefactor. Julio, el bastardo de los Heredia, le preguntará a su hermano: "En el caso de nuestro padre, ¿supones que recursos tan limitados como los suyos le permitan mantener una familia, costear nuestra educación y llevar, por añadidura, una vida irregular? Alguien ha hecho posible ese milagro". En *Sombras suele vestir*, los Vélez son mantenidos por Doña Carmen: "Desde hacía más de un año, sin que nadie supiera por qué, subvenía a las necesidades de la familia Vélez". Bianco se hace más explícito cuando se refiere a Bernardo Stocker quien "heredó de su padre esta pareja de negros tucumanos, así como heredó sus actividades de agente financiero, sus colecciones de libros antiguos y su no desdefiable erudición en materia de exégesis bíblica". Sin embargo, esta referencia sigue marcada por la elusión. El viejo Stocker no forma parte del proceso productivo, no toca las cosas con las manos. Se limita a trabajar en la zona donde la riqueza se hace aséptica. Contribuye a la circulación del dinero. Lo suyo es plusvalía desencarnada, hasta algo irreal. Como en las visiones de un paranoico que explicitan algunas tapas de libros, lo suyo se limita a encimar perfiles de algún personaje prestigioso encerrado en monedas de oro o plata.

¿Cuál es el paso siguiente a la ignorancia de los orígenes de una fortuna?: su desdén y la explotación de tendencias artísticas teñidas de misticismo. En *Las ratas* Julio le habla a Delfín Heredia de "las cosas materiales. Le contesté, un poco ruborizado, que ese talento musical que me reconocía llevaba implícito un absoluto desdén por las cosas

materiales. En todo caso, desde ahora renunciaba a cualquier aspiración de esa naturaleza: no tenía otra aspiración que la música o, mejor dicho, que perderme a través de la música en el afecto de Julio y de mi madre. No deseaba poder, honores, riqueza". En otra parte, Delfín Heredia se refiere al "orgullo de un hombre que se libera de los bienes materiales y hace del abandono de las riquezas su incalculable riqueza". La conclusión ya ha sido enunciada hasta la saciedad: uno puede desdefiar la riqueza en tanto la tenga.

La dilución de la riqueza se corresponde con la dilución del sexo. El hijo bastardo de *Las ratas*, ha sido engendrado en las Europas. Cuando Antonio Heredia retorna a la Argentina, Julio debe tener alrededor de ocho años y se ha desmiñado el furor del instante en que fue concebido. Y aun cuando en su cuerpo lleva el recuerdo de dos seres, jugando a los muñequitos en las bajas alturas, todo está puesto en sordina y el escándalo se amortigua. Todo corresponde a un pasado remoto, así como "En el pasado de Cecilia Guzmán existía un señor X, diplomático" y en el pasado de Jacinta Vélez la frecuentación de la casa de María Reinoso. Y como los pecadores, al menos en la clase que pinta Bianco, van o vienen de Europa. "Jacinta era una mujer de mala conducta, que murió en Europa". La sexualidad es birlada del texto. Jacinta Vélez "no aborrecía sus encuentros en casa de María Reinoso. Le permitieron independizarse de doña Carmen, mantener a su familia. Además, eran encuentros inexistentes, el silencio los aniquilaba. Jacinta sentíase libre, limpia de sus actos en el plano intelectual". A su vez, Bernardo Stocker era "un niño casi desinteresado de Jacinta que acariciaba las distintas partes del cuerpo de ella sin preocuparse por el nexo humano que las vinculaba entre sí, como quien toma objetos de acá y de allá para celebrar un culto sólo por él conocido y después de usarlos los va dejando cuidadosamente en su sitio".

La fragmentación de la existencia sexual unida a una relación burocrática: lo principal es no perder el tono, la corrección: "En fin, mi padre ha muerto, no quiero juzgarlo.

Por probables que fueran sus aventuras lejos de nosotros, entre nosotros observaba una invariable corrección intelectual" reflexión que se liga con esta otra: "Conviniémos en que las buenas maneras son una forma de la moral". No es casual que la escena culminante de *Las ratas* se asemeje a un coitus interruptus. Julio está trabajando en su laboratorio completamente desnudo: "abstraído, sudado, escultórico, ligeramente obeso, repugnante". Delfín Heredia lo espía desde un rincón. El encuentro puede asumir características imprevisibles. En sí tiene connotaciones perturbadoras. "Era imposible que no me descubriera", piensa Delfín Heredia. Sin embargo, el milagro se realiza y "es el caso que Julio pasó a mi lado sin verme". Suspiro de alivio por parte del narrador. Sus personajes podrán seguir dedicados a la exploración de "regiones más nobles y abstractas" y lo más alejadas de los genitales. En ese espacio, sólo perdurarán arpegios, cuadros, y exégesis de textos poco conocidos y se exaltará el artista solitario e incomprendido. "Usted postula una rebelión sistemática que conduce a la soledad —exclamó Núñez—. Y no es bueno que el hombre esté solo, como dice el Génesis". Y ahí se produce la réplica: "Sí, ya sabemos. No conviene apartarse de los demás, aislarse. Pero en las sociedades burguesas el artista ha perdido toda función y tiene que aislarse, necesariamente. Quizá la obra de arte sea una venganza del individuo aislado".

Reflexión reaccionaria que se corresponde con toda una ideología que reivindica al genio, por encima de incomodidades y de errores. Tan reaccionaria como aquella otra que se hace Delfín Heredia en las postimerías de *Las ratas* al señalar: "Pero acaso nunca lleguemos a mentir. Acaso la verdad sea tan rica, tan ambigua y presidida de tan lejos nuestras modestas indagaciones humanas, que todas las interpretaciones puedan canjearse y que, en honor a la verdad, lo mejor que podamos hacer es desistir del inocuo propósito de alcanzarla".

Ya Simone de Beauvoir lo había pronosticado: "La verdad es una, el error, múltiple. No es casual que la derecha profese el pluralismo".



Libros distribuidos en Buenos Aires

Junio-Julio de 1973

CIENCIA

Albert Einstein y Max y Hadworn Born
Correspondencia (1916-1955)
Siglo XXI, México, 306 págs.

Brian J. Ford
Cómo se falsifica la ciencia
Granica Editor, Buenos Aires, 245 págs.

H. L. Nieburg
En nombre de la ciencia. Análisis del control económico y político del conocimiento
Editorial Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 480 págs.

CIENCIAS SOCIALES

R. Ambrosio
Sobre el problema del poder
Lobo de Mar, Santiago de Chile, 103 págs.

R. Alvaay
La teoría del proletariado
Quimantú, Santiago de Chile, 91 págs.

G. Arraigada
La oligarquía patronal chilena
Ediciones Nueva Universidad, Santiago de Chile, 174 págs.

Sergio Bagú
Tiempo, realidad social y conocimiento
Siglo XXI Argentina, Buenos Aires, 214 págs.

Raymond Boudon
Para qué sirve la noción de estructura
Aguilar, Buenos Aires, 204 págs.

Caputto, Pizarro, Quijano, Frank
Aspectos de la realidad latinoamericana
Quimantú, Santiago de Chile, 297 págs.

A. Cheroni
La revolución cultural burguesa. El concepto de trabajo manual en la Enciclopedia francesa
Nuestra Tierra, Montevideo, 176 págs.

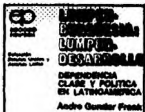
L. De Bray
Servicio social y delincuencia
Aguilar, Buenos Aires, 346 págs.

A. Fucaraccio, P. I. Singer y otros
Imperialismo y control de la población
Periferia, Buenos Aires, 199 págs.

Eduardo Galeano
Violencia y enajenación
Nuestro Tiempo, México, 118 págs.

G. Y. Glock
Diseño y análisis de encuestas en sociología
Nueva Visión, Buenos Aires, 110 págs.

André Gunder Frank
Lumpen-burguesía: Lumpen-desarrollo
Periferia, Buenos Aires, 196 págs.



R. Jaulin
La paz blanca. Introducción al etnocidio

Editorial Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 374 págs.

Harry M. Johnson
Cambio social
Textos Universitarios, Paidós, Buenos Aires, 26 págs.

Harry M. Johnson
La economía como subsistema de la sociedad
Textos Universitarios Nº 6, Paidós, Buenos Aires, 23 págs.

Harry M. Johnson
Estructura y función de los sistemas sociales
Textos Universitarios Nº 3, Paidós, Buenos Aires, 32 págs.

Harry M. Johnson
Instituciones económicas
Textos Universitarios Nº 7, Paidós, Buenos Aires, 44 págs.

Harry M. Johnson
Sociología de la cultura
Textos Universitarios Nº 4, Paidós, Buenos Aires, 30 págs.

Harry M. Johnson
Sociología de la institucionalización
Textos Universitarios Nº 2, Paidós, Buenos Aires, 34 págs.

Harry M. Johnson
Sociología de la socialización
Textos Universitarios Nº 5, Paidós, Buenos Aires, 36 págs.

Edmund J. King y colaboradores
Las necesidades de la sociedad moderna
El Ateneo, Buenos Aires, 255 págs.

Rafael Lorente Mourelle
América Latina: urbanización y vivienda
Tierra Nueva, Montevideo, 68 págs.

Enid Baird Lovell
Nacionalismo o interdependencia: las alternativas
Textos Universitarios Nº 1, Paidós, Buenos Aires, 150 págs.

C. Luporini, E. Serani y otros
El concepto de "formación económico-social"
Cuadernos de Pasado y Presente Nº 39, Buenos Aires, 249 págs.

Ernest Mandel
La burocracia
Schapire editor, Buenos Aires, 103 págs.

F. Perroux, J. Friedman y J. Tinbergen
Los polos de desarrollo y la planificación nacional, urbana y regional
Fichas Nº 16, Nueva Visión, Buenos Aires, 73 págs.

Aníbal Pinto
Chile, un caso de desarrollo frustrado
Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 391 págs.

N. Porcell
Seis opúsculos de interpretación marxista
Quimantú, Santiago de Chile, 104 págs.

N. Porcell y H. Villablanca
Conflictos sociales y propaganda de estado
Quimantú, Santiago de Chile, 92 págs.

David Riesman
Cultura comercial, totalitarismo y ciencias sociales
Paidós, Buenos Aires, 174 págs.

Juan Carlos Rubinstein
Movilidad social en una sociedad dependiente
Corregidor, Buenos Aires, 388 págs.

Emanuel Sieyes
¿Qué es el Tercer estado?

Aguilar, Buenos Aires, 128 págs.

R. Stavenhagen
Sociología y subdesarrollo
Nuestro Tiempo, México, 236 págs.

C. Taufio
Periodismo y lucha de clases
Quimantú, Santiago de Chile, 226 págs.

A. Vachet
La ideología liberal
Prólogo de Henri Lefebvre
Fundamentos, Madrid, 247 págs.

CINE

Noel Burch
Praxis del cine
Fundamentos, Madrid, 188 págs.

CRITICA E HISTORIA LITERARIA

Harold Clurman
Tiempo contemporáneo. De Brecht a Pinter. De Nueva York a Tokio
Troquel, Buenos Aires, 407 págs.

J. C. Curuchet
Cuatro ensayos sobre la nueva novela española (Bonal, Santos, Merás y Goytisolo)
Aifa, Montevideo, 129 págs.

Jean Chesnaux
Una lectura política de Julio Verne
Siglo XXI, México, 264 págs.

Introducción a Ezra Pound
Antología
Barral, Barcelona, 200 págs.

Enrique Luis Revol
Literatura inglesa del siglo XX
Columba, Buenos Aires, 455 págs.

E. Rodríguez Monegal, J. M. Oviedo, C. Martínez Moreno y otros
Asedios a Vargas Llosa
Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 208 págs.

George Bataille, Henry Levin y otros
Balance de Hemingway
Editorial Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 253 págs.

DOCUMENTOS

José I. García Flores
La chocchona
Trenti Rocamora, Buenos Aires, 134 págs.

Giap
Relatos de Vietnam
Abraxas, Buenos Aires, 185 págs.

Rafael Hernández
Cartas misioneras
Eudeba, Buenos Aires, 183 págs.

A. Lipschutz
Recuerdos de la revolución rusa de 1905
Quimantú, Santiago de Chile, 107 págs.

Máxima peligrosidad. Declaraciones en una cárcel del Pueblo
Candela, Buenos Aires, 95 págs.

Dacia Marsini
Memorias de una ladrona
Ediciones de La Flor, Buenos Aires, 255 págs.

Louise Michel
Mis recuerdos de la Comuna
Siglo XXI México, México, 454 págs.

Carmen Pimentel Sevilla
Vidas marginales
Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 298 págs.

J. Vigo
Memorias de la resistencia. Memorias de un combatiente de la resistencia
Peña Lillo, Buenos Aires, 207 págs.

ECONOMIA

Akkache
Capitales extranjeros y liberación económica. La experiencia argentina
Schapire editor, Buenos Aires, 143 págs.

Fernando Alvarez
Desarrollo capitalista y estructura de la dependencia
Papel, Buenos Aires, 55 págs.

Assadourian, Cardoso, Clafardini, Garavaglia, Laclau
Modos de producción en América Latina
Cuadernos de Pasado y Presente Nº 40, Buenos Aires, 242 págs.



C. Bettelheim
La economía alemana bajo el nazismo, tomo 2
Fundamentos, Madrid, 213 págs.

Adolfo Cantor, Juan Sommer
Diagnóstico de la situación económica de Tucumán
Documento de Trabajo, Centro de Investigaciones Económicas, Instituto Torcuato Di Tella, Buenos Aires, 269 págs.

Chatelet, Mandel, Lefebvre y otros
Leyendo El Capital
Fundamentos, Madrid, 290 págs.

Jean-Luc Dallemagne
La política burguesa
Siglo XXI México, México, 188 págs.

J. A. Grompone
Las leyes del capital
Nuestra Tierra, Montevideo, 746 págs.

Daniel Guérin y Ernest Mandel
La concentración económica en Estados Unidos
Amorrortu Editores, Buenos Aires, 177 págs.

Lange, Von Mises, Tinbergen y otros
Sistemas económicos comparados
Amorrortu Editores, Buenos Aires, 552 págs.

J. Le Riverend
Historia económica de Cuba
Ariel, Barcelona, 277 págs.

H. Magdoff
La era del imperialismo
sin sello editorial, Montevideo, 194 págs.
La crisis del dólar
Ediciones del Siglo, Buenos Aires, 123 págs.

H. Martyn
Empresas multinacionales
Prolam, Buenos Aires, 270 págs.

A. Pesenti
Lecciones de economía marxista. Tratado marxista de economía política
Ediciones de Cultura Popular, México, 419 págs.

D. Singer y J. Rosenau
Sistema global, subsistemas y vinculaciones nacionales internacionales
Nueva Visión, Buenos Aires, 105 págs.

Victor Testa, comp.
Empresas multinacionales e imperialismo
Siglo XXI Argentina, Buenos Aires, 210 págs.

ETNOLOGIA

Bernardo Berchicovsky
En torno a los orígenes del hombre americano
Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 163 págs.

Alfred Metraux
**Religión y magias
indígenas de América
del Sur**
Aguilar, Buenos Aires,
268 págs.

FILOSOFIA

Jeremías Bentham
**Fragmento sobre el
gobierno.**
Aguilar, Buenos Aires,
138 págs.

Jean Bodino
**Los seis libros de
la República**
Aguilar, Buenos Aires,
244 págs.

Auguste Comte
**Curso de filosofía
positiva** (lecciones
primera y segunda)
Aguilar, Buenos Aires,
116 págs.

J. Cone
**Teología negra de la
liberación**
Carlos Lohlé, Buenos
Aires, 180 págs.

11º Congreso Nacional
de Filosofía
Actas
Sudamericana, Buenos Aires,
710 págs.

Rolf Denker
**Elucidaciones sobre
la agonía**
Amorcort editores,
Buenos Aires, 223 págs.

Enrique D. Dussel
**Para una ética de la
liberación**
Latinoamericana, tomo I
Siglo XXI Argentina, Buenos
Aires, 197 págs.

Para una ética de
la liberación
latinoamericana



Gottfried Fitzer
**Lo que verdaderamente
dijo Lutero**
Aguilar, Buenos Aires,
200 págs.

Hans Freyer
**Teoría del espíritu
objetivo**
Sur, Buenos Aires,
173 págs.

Guillermina Garmendia
de Carnusso y Nelly
Schnaith
**Thomas Hobbes y los
orígenes del estado
burgués**
Siglo XXI Argentina,
Buenos Aires, 279 págs.

Historia de la filosofía
**El pensamiento prefilosófico
y oriental**
bajo la dirección de
Briec Parain
Siglo XXI, España,
Madrid, 391 págs.

Juan Rivano
**Introducción al
pensamiento dialéctico**
Editorial Universitaria,
Santiago de Chile,
91 págs.

Jean Jacques Rousseau
**Discurso sobre el origen
de la desigualdad
entre los hombres**
Aguilar, Buenos Aires,
148 págs.

H. Schikler Rosenkranz
**En torno al marxismo:
distancias y
aproximaciones**
Quimantú, Santiago de
Chile, 79 págs.

María Giovanna Tomsich
**El jansenismo en España.
Estudio sobre ideas
religiosas en la segunda
mitad del siglo XVIII**
Siglo XXI España,
Madrid, 207 págs.

HISTORIA

Juan Beneyto
**Historia geopolítica
universal**
Aguilar, Buenos Aires,
606 págs.

J. Bialek Massé
**La clase obrera argentina
a principio de siglo**

Nueva Visión, Buenos
Aires, 129 págs.

Robert Boutruche
Señorío y feudalismo.
Primera época: los
vínculos de la
dependencia
Siglo XXI Argentina,
Buenos Aires, 348 págs.

Señorío y feudalismo

Primera época:
los vínculos de dependencia

Robert Boutruche



Armando Braun Menéndez
**El reino de Araucanía
y Patagonia**
Editorial Francisco de
Aguirre, Santiago de
Chile-Buenos Aires,
179 págs.

Christopher Brooke
**Europa en el centro de
la Edad Media (962-1154)**
Aguilar, Buenos Aires,
422 págs.

Franklin L. Ford
**Europa desde 1780
hasta 1830**
Aguilar, Buenos Aires,
452 págs.

Carmen Martín Gaité
Amorosos del dieciocho en España
Siglo XXI España,
Madrid, 273 págs.

Ruth Iturrriaga Giménez
**La Comuna y el sitio de
la Serena en 1861**
Quimantú, Santiago de
Chile, 109 págs.

Marx-Engels
**La guerra civil en
los Estados Unidos**
La Rosa Blindada,
Buenos Aires, 377 págs.

Milcíades Peña
**La clase dirigente
argentina frente al
imperialismo**
Fichas, Buenos Aires,
117 págs.

José María Rosa
Análisis histórico

de la dependencia
argentina
Guadalupe, Buenos Aires,
94 págs.

LITERATURA EUROPEA Y NORTEAMERICANA

Fernando Arrabal
Viva la muerte
Ediciones de La Flor,
Buenos Aires, 171 págs.

Clarice Lispector
**Un aprendizaje o el
libro de los placeres**
Sudamericana,
Buenos Aires, 167 págs.

J. D. Salinger
**Levantad, carpinteros,
la viga del tejado.**
Seymour una introducción
Sudamericana,
Buenos Aires, 188 págs.

Alexandr Solzhenitsyn
Obras escogidas
Aguilar, Buenos Aires,
1084 págs.

Mark Twain
El hombre del millón
Quimantú, Santiago de
Chile, 94 págs.

LITERATURA

Alfonso Alcalde
**Las aventuras de el
Salustio y el Trubico**
Quimantú, Santiago de
Chile, 155 págs.

Abelardo Arias
De tales cuales
Sudamericana,
Buenos Aires, 255 págs.

José Bianco
**Las ratas. Sombras
suele vestir**
Siglo XXI Argentina,
Buenos Aires, 149 págs.

Silvina Bullrich
Mal don
Emecé, Buenos Aires,
263 págs.

Las ratas
Sombras suele vestir

José Bianco



Rubén Darío
Azul
Editorial Francisco de
Aguirre, Santiago de
Chile-Buenos Aires,
175 págs.

Eduardo Galeano
Vagando
Crisis, Buenos Aires,
137 págs.

Enrique Lihn
Batman en Chile
Ediciones de La Flor,
Buenos Aires, 134 págs.

Juan Carlos Martelli
**Los tigres de la
memoria**
Sudamericana,
Buenos Aires, 142 págs.

Enrique Molina
Una sombra donde sueña
Camile O'Gorman
Losada, Buenos Aires,
315 págs.

Alvaro Mutis
**La mansión de
Araucanía**
Sudamericana,
Buenos Aires, 133 págs.

Daniel Ortiz
Tirapiedras
Siglo XXI, Argentina,
Buenos Aires, 100 págs.

Manuel Rojas
Sombras contra el muro
Quimantú, Santiago de
Chile, 213 págs.

Oswaldo Seligerman
Todo puede ser peor
Ediciones de La Flor,
Buenos Aires, 172 págs.

Oswaldo Soriano
Trista, solitario y final
Corregidor, Buenos Aires,
175 págs.

Oswaldo Tcherkaski
Ciertas humillaciones

Corregidor, Buenos Aires,
74 págs.

Mario Vargas Llosa
**Particelón y las
visitadoras**
Seix Barral, Barcelona,
26 págs.

PEDAGOGIA

Peter Buckman
Revolución en el patio
Ediciones de La Flor,
Buenos Aires, 173 págs.

C. F. J. Cirigliano,
H. L. Forcade e I. Illich
Juicio a la escuela
Humanitas, Buenos Aires,
160 págs.

Antoine León
**Psicopedagogía de
los adultos**
Siglo XXI México,
México, 199 págs.

R. U. McLaughlin
Economía y educación
Paidós, Buenos Aires,
164 págs.

Olga Morales
**El niño y su expresión
plástica**
Editorial Universitaria,
Santiago de Chile,
158 págs.

M. D. Shipman
Sociología escolar
Aguilar, Buenos Aires,
244 págs.

W. I. Smith y N. L. Rohman
**Cómo se aprende el
comportamiento**
Paidós, Buenos Aires,
232 págs.

POESIA

Terezinha Alves Pereira
As lágrimas dos mortos
Grifo, Río de Janeiro,
42 págs.

Terezinha Alves Pereyra
**Mientras duermo
la primavera**

Coyoacán, México,
400 págs.

Mauricio Fernández
**El cortejo, Nudo al alba
Nº 47**
Carabela, Barcelona,
50 págs.

Gustavo Gac Artigas y Perla
Valencia Moncada
**Antología de canciones de
lucha y esperanza**
Quimantú, Santiago de
Chile,

Pablo Neruda
Obras escogidas, 2 tomos
Editorial Andrés Bello,
Santiago de Chile,
789 y 715 págs.

Guillermo Orce Remis
Algunas ausencias
Troquel, Buenos Aires,
77 págs.

Roberto Santoro
Poesía en general
Editorial Papeles de
Buenos Aires, Buenos Aires

POLICIALES

Charles Williams
Una mortaja
Editorial Tiempo
Contemporáneo, Buenos
Aires, 140 págs.

Antonio Gramsci
**Concepción del partido
proletario. Escritos
anteriores a los
Cuadernos de la cárcel**
Ediciones de Cultura
Popular, México,
419 págs.

Félix Greene
**El enemigo. Lo que todo
latinoamericano debe
saber sobre el
imperialismo**
Siglo XXI México,
México, 451 págs.

Marta Harnecker y
G. Uribe
**Alianzas y frentes
políticos**
Cuadernos de Educación
Popular Nº 12,
Quimantú, Santiago
de Chile, 63 págs.

Marc Blancpain
**El grito de la tierra.
Reforma agraria y
sindicalismo**

Chile, Buenos Aires,
133 págs.

Rubén Bortnik
**Peronismo. Gobierno
y poder**
Corregidor, Buenos Aires,
183 págs.

Jean-Pierre Carasso
**El rumor irlandés.
¿Guerra de religiones o
lucha de clases?**
Siglo XXI México,
México, 374 págs.

Hidal Castro
**Hable sobre los cristianos
revolucionarios**
Tierra Nueva, Montevideo,
111 págs.

Noam Chomsky
**El pacifismo
revolucionario**
Siglo XXI México,
México, 117 págs.

Faletto, Ruiz, Zemelman
**Génesis histórica del
proceso político
chileno**
Quimantú, Santiago de
Chile, 118 págs.

Hilda Gadea
Che Guevara. Años decisivos
Aguilar, Madrid, 272 págs.

Giap
**Fuerzas armadas
revolucionarias y
sujeto popular**
La Rosa Blindada,
Buenos Aires, 96 págs.

Antonio Gramsci
**Concepción del partido
proletario. Escritos
anteriores a los
Cuadernos de la cárcel**
Ediciones de Cultura
Popular, México,
419 págs.

Félix Greene
**El enemigo. Lo que todo
latinoamericano debe
saber sobre el
imperialismo**
Siglo XXI México,
México, 451 págs.

Marta Harnecker y
G. Uribe
**Alianzas y frentes
políticos**
Cuadernos de Educación
Popular Nº 12,
Quimantú, Santiago
de Chile, 63 págs.

C. Luparia
**El grito de la tierra.
Reforma agraria y
sindicalismo**

La Bastilla, Buenos Aires, 269 págs.

Ernest Mandel
Autogestión. Control obrero, consejos obreros
La ciudad futura, Buenos Aires, 123 págs.



J. Martínez Alier
Cuba: economía y sociedad
Ruedo Ibérico, París, 254 págs.

Albert Memmi
La liberación del judío
Ediciones Osa-Diálogo, Buenos Aires, 270 págs.

R. Payne
Mao tá-tung, un revolucionario
Grijalbo, Madrid, 406 págs.

Gilles Perrault
La orquesta roja
Emecé, Buenos Aires, 365 págs.

J. C. Puig y otros
De la dependencia a la liberación. Política exterior de América Latina
La Bastilla, Buenos Aires, 309 págs.

L. E. Recabarren
Obras selectas
Quimantú, Santiago de Chile, 309 págs.

Una revolución diferente
Cuarto Aniversario de la Revolución Panameña
Editora de la Nación, Panamá

Vivian Trías
Imperialismo y geopolítica en América Latina
Cimarrón, Buenos Aires, 310 págs.

León Trotski
Una escuela de estrategia revolucionaria
Ediciones del Siglo, Buenos Aires, 161 págs.

León Trotski
La revolución desfigurada
Efecé ediciones, Buenos Aires, 238 págs.

W. Turiansky
El movimiento obrero uruguayo
Pueblos Unidos, Montevideo, 289 págs.



Armanda Aberastury
Apertaciones al psicoanálisis de niños
Paidós, Buenos Aires, 210 págs.

Lester F. Beck
Educación sexual para preadolescentes
Hormé, Buenos Aires, 87 págs.

Ariel E. Bianchi
Psicología evolutiva de la infancia
Troquel, Buenos Aires, 256 págs.

Peter Blos
Los comienzos de la adolescencia
Amorrortu editores, Buenos Aires, 225 págs.

Gregorio Fingermark
Psicología social
El Ateneo, Buenos Aires, 146 págs.

Paul Fraise y Jean Piaget
Historia y método de la psicología experimental. Tratado de psicología experimental
Paidós, Buenos Aires, 247 págs.

Sigmund Freud
El presidente Thomas Woodrow Wilson. Un estudio psicológico
Letra Viva, Buenos Aires, 252 págs.

Gustav Hans Graber
Psicología profunda de la mujer
Aguilar, Buenos Aires, 218 págs.

Helène Gratiot-Alphandery y René Zazzo
Tratado de psicología del niño, tomos III y IV
Aguilar, 212 y 192 págs.

François Gregoire
El más allá
Paidós, Buenos Aires, 143 págs.

J. P. Heine
Psicología social y personalidad
Paidós, Buenos Aires, 175 págs.

Heinrich Racker
Estudios sobre técnica psicoanalítica
Paidós, Buenos Aires, 327 págs.

Arnaldo Rascovsky
Conocimiento del hijo
Orión, Buenos Aires, 243 págs.

Agustín T. de la Riega
Conocimiento, violencia y culpa
Paidós, Buenos Aires, 262 págs.

Carl Rogers
Grupos de encuentro
Amorrortu Editores, Buenos Aires, 179 págs.

M. Rosenberg
La autoimagen del adolescente y la sociedad
Paidós, Buenos Aires, 258 págs.

Thomas Scheff
El rol de enfermo mental
Amorrortu editores, Buenos Aires, 193 págs.

William Schutz
Todos somos uno. La cultura de los encuentros
Amorrortu editores, Buenos Aires, 291 págs.

C. A. Seguin
Amor y psicoterapia
Paidós, Buenos Aires, 111 págs.

A. De Waelhens
La psicois (ensayo de interpretación analítica y existencial)
Aguilar, Buenos Aires, 240 págs.



Cormorán y Delfín
Revista planetaria de

poesía, año 8, viaje 27,
director Ariel Canzani
Olivos

Cristianismo y sociedad
Revista cuatrimestral, Nº 33-34, año 1972
Junta Latinoamericana de Iglesia y Sociedad, Montevideo

El cuento
Revista de imaginación, Nº 57, febrero-marzo 1973, director Edmundo Valades
Editorial El Cuento, México

El cuento
Revista de imaginación, Nº 58, abril-mayo 1973, director Edmundo Valades, México

Estudios internacionales
Revista del Instituto de Estudios Internacionales de la Universidad de Chile, octubre-diciembre 1973, Nº 20 Santiago, Chile

Hispamérica
Revista de Literatura, Nº 3, mayo 1973, director Saúl Sosnowsky
College Park, Md., U.S.A.

Sin nombre
Revista literaria, vol. III, Nº 3, San Juan de Puerto Rico



Eugene Ionesco
Obras completas
Aguilar, Buenos Aires, 930 págs.

Valle-Inclán, Buro
Vallejo, Salom,
Pérez Galdós
Teatro español 1971-72.
Prólogo, notas y apéndice de Federico C. Sáinz de Robles
Aguilar, Buenos Aires, 422 págs.

Los dos primeros años de SIGLO XXI Argentina Editores

Estos son algunos de sus 119 Títulos nuevos y 51 Reediciones

TEORIA

ALTHUSSER: La revolución teórica de Marx
BACHELARD: La formación del espíritu científico
BARTHES: El grado cero de la escritura y nuevos ensayos críticos
HARNECKER: Los conceptos elementales del materialismo histórico
KOFMAN: El nacimiento del arte

SOCIOLOGIA Y POLITICA
BAGU: Tiempo, realidad social y conocimiento
CANTON: Elecciones y partidos políticos en la Argentina
DUEJO: El capital monopolista y las contradicciones secundarias en la Argentina.

MURMIS Y PORTANTIERO: Estudios sobre los orígenes del peronismo.
PERALTA RAMOS: Etapas de acumulación y alianza de clases en la Argentina (1930-1970).
LESSER, PANAIÁ Y SKUPCH: Estudios sobre los orígenes del peronismo / 2.

VARIOS AUTORES: Los cristianos y el socialismo. Primer encuentro latinoamericano.

CREACION LITERARIA
BIANCO: La pérdida del reino
BIANCO: Las ratas / Sombras suele vestir
SKARMETA: Tiro libre
ORTIZ: Tirapiedras

HISTORIA
DOB: Estudios sobre el desarrollo del capitalismo
HALPERIN DONGHI: Revolución y guerra. Formación de una élite dirigente en la Argentina.

PSICOLOGIA
GREEN, NASSIF y REBOUL: Objeto, castración y fantasía en el psicoanálisis
LECLAIRE: El objeto del psicoanálisis.
MILLER, LECLAIRE, MILNER y DURAU: Significante y sutura en psicoanálisis

CRITICA LITERARIA
JITRIK: El fuego de la especie.
TODOROV: Teoría de la literatura de los formalistas rusos
DUSSEL: Para una ética de la liberación latinoamericana
GARMENDIA y SCHNAITH: Thomas Hobbes y los orígenes del estado burgués

ECONOMIA
BARAN y SWEEZY: El capital monopolista
BRAUN: Comercio Internacional e Imperialismo
CASTRO y LESSA: Introducción a la economía
JORGE: Industria y concentración económica (1914-1945)
TESTA: Empresas multinacionales e Imperialismo

EDUCACION
FREIRE: Pedagogía del oprimido / La educación como práctica de la libertad / Extensión o comunicación.
LINGUISTICA
NETHOL (comp): Ferdinand de Saussure
GIRAUD: La semiología

PENSAMIENTO FUNDAMENTAL
DERRIDA: De la gramatología
MARX: El Capital, libro I, Capítulo VI (Inédito)
MARX: Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Borrador) 1857-1858
MARX: Miseria de la filosofía

FILOSOFIA
CASALLA: Razon y liberación. Notas para una filosofía latinoamericana
DUSSEL: Para una ética de la liberación latinoamericana
GARMENDIA y SCHNAITH: Thomas Hobbes y los orígenes del estado burgués

ARQUITECTURA Y URBANISMO
CASTELLS: Problemas de investigación en sociología urbana

EL HOMBRE Y SUS OBRAS
GUEVARA: El diario del Che en Bolivia
LOWY: El pensamiento del Che Guevara.

COMUNICACION DE MASA
DORFMAN y MATTELART: Para leer al Pato Donald
MATTELART: Agresión desde el espacio. Cultura y napsalm en la era de los satélites.
SOLANAS y GETINO: Cine, cultura y descolonización.

LENIN: La información de clase
BLOCK de BEHAR: El lenguaje de la publicidad

HUMOR
QUINO: A mí no me grite
SABAT: A mi trosema con cariño

CUADERNOS DE PASADO Y PRESENTE
Acaban de aparecer:
Nº 41 - LUKACS: Revolución socialista y antiparlamentarismo.
Nº 42 - PANNEKOEK: Lenin filósofo.

siglo veintiuno editores sa
Córdoba 2064
Tel. 45-7609/46-9059
Solicito catálogo e información periódica.

Nombre: _____
Dirección: _____
Localidad: _____

siglo veintiuno editores, méxico / siglo veintiuno de españa
siglo veintiuno argentina

Tres empresas unidas en el proyecto editorial más significativo de nuestra lengua.

Librería Galerna

Tucumán 1425, Bs. As. - Tel. 45-9359

ULTIMAS NOVEDADES RECIBIDAS

URUGUAY

Magdoff, H.: **LA ERA DEL IMPERIALISMO**, (sin sello editorial) Montevideo, 1972, 194 pág.

Grompone, J.A.: **LAS LEYES DEL CAPITAL**, Nuestra Tierra, Montevideo, 1973, 70 pgs.

Marx-Engels: **LA IDEOLOGIA ALEMANA**, Pueblos Unidos, Montevideo, 1971, 746 pgs.

Cheroni, A.: **LA REVOLUCION CULTURAL BURGUESA (EL CONCEPTO DEL TRABAJO MANUAL EN LA ENCICLOPEDIA FRANCESA)**, Nuestra Tierra, Montevideo, 1972, 38 pg.

Sacco y Vanzetti: **SUS VIDAS, SUS ALEGATOS, SUS CARTAS**, Acción Directa, Montevideo, 1972, 176 pgs.

Curutchet, J.C.: **CUATRO ENSAYOS SOBRE LA NUEVA NOVELA ESPAÑOLA** (Bonald, Santos, Marsé y Govtisoló), Aifa, Montevideo, 1973, 129 pgs.

Ribeiro, D.: **PROPUESTAS ACERCA DEL SUBDESARROLLO (BRASIL COMO PROBLEMA)**, Libros de la Pupila, Montevideo, 1969, 93 pgs.

Cohn Bendit, D.: **LA VANGUARDIA DE LA CONTRARREVOLUCION**, Acción Directa, Montevideo, 1971, 97 pgs.

Cohn Bendit, D.: **EL IZQUIERDISMO: REMEDIO A LA ENFERMEDAD SEÑAL DEL COMUNISMO**, Acción Directa, Montevideo, 1971, 388 pgs.

CHILE

Neruda, P.: **OBRAS ESCOGIDAS**, Editorial Andrés Bello, Santiago, 1972, 2 tomos, 789 y 715 pgs. respectivamente.

Recabarren, L.E.: **OBRA SELECTA**, Quimantú, Santiago, 1972, 308 pgs.

Caputto, Pizarro, Quijano, Frank: **ASPECTOS DE LA REALIDAD LATINOAMERICANA**, Quimantú, Santiago 1973, 207 pgs.

LENIN Y LA JUVENTUD, Quimantú, Santiago, 1972, 199 pgs.

Ambrosio, R.: **SOBRE EL PROBLEMA DEL PODER**, Ediciones Lobo de Mar, Santiago, 1973, 103 pgs.

Dos Santos, T.: **CONCEPTO DE CLASES SOCIALES**, Pla. Santiago, 1973, 119 pgs.

Taufic, C.: **PERIODISMO Y LUCHA DE CLASES**, Quimantú, Santiago, 1973, 226 pgs.

Lipshutz, A.: **RECUERDOS DE LA REVOLUCION RUSA DE 1905**, Quimantú, Santiago, 1972, 107 pgs.

Porcell, N.: **SEIS OPUSCULOS DE INTERPRETACION MARXISTA**, Quimantú, Santiago, 1972, 104 pgs.

Rosenkrantz Schikler, H.: **EN TORNO AL MARXISMO: DISTANCIAS Y APROXIMACIONES**, Quimantú, Santiago, 1972, 79 pgs.

Alvayay, R.: **LA TEORIA DEL PROLETARIADO**, Quimantú, Santiago, 1972, 91 pgs.

Faletto, Ruiz y Zermelman: **GENESIS HISTORICA DEL PROCESO POLITICO CHILENO**, Quimantú, Santiago, 1972, 118 pgs.

Porcell, N. y Villablanca, H.: **CONFLICTOS SOCIALES Y PROPAGANDA DE ESTADO**, Quimantú, Santiago, 1972, 92 pgs.

BIOGRAFIA DEL MANIFIESTO COMUNISTA, Quimantú, Santiago, 1972, 544 pgs.

Freire, Paulo: **SOBRE LA ACCION CULTURAL**, ICIRA, Santiago 1972, 217 pgs.

Freire, Paulo: **EXTENSION O COMUNICACION? (LA CONCIENCIACION EN EL MEDIO RURAL)**, Siglo XXI, Bs. As. 1973, 109 pgs.

Carlos Marx, **EL CAPITAL**, 2061 pgs. 3 tomos.

Fondo de Cultura Económica, México, Trad. Wenceslao Roces 117,80 \$