

e-l@tina

Revista electrónica de estudios
latinoamericanos

<http://www.iigg.fsoc.uba.ar/elatina.htm>
<http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal>



ISSN 1666-9606



21

Volumen 6, N° 21
octubre-diciembre de 2007

Udishal Unidad de Docencia e Investigaciones
en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Buenos Aires



Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

e-l@tina es la revista electrónica de la Unidad de Docencia e Investigaciones Sociohistóricas de América Latina (UDISHAL), con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (Área Sociología Histórica), Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. **e-l@tina** es una revista de publicación trimestral que busca promover un enfoque transdisciplinario de las sociedades latinoamericanas.

La UDISHAL es un espacio de articulación entre actividades de enseñanza y actividades de investigación, generación de conocimiento científico y de material de difusión sobre las sociedades latinoamericanas, espacio en el cual los resultados de éstas proveen de "materia" a aquéllas, al tiempo que el desarrollo de contenidos a través del ejercicio docente estimula la búsqueda de nuevos conocimientos mediante la investigación. El objetivo principal de la Unidad es la formación de latinoamericanistas. La dirección del conjunto de actividades de ella está a cargo de Waldo Ansaldi. Institucionalmente, la UDISHAL es una estructura informal que funciona dentro de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. En materia de investigación, sus actividades forman parte de las realizadas por el Área Sociología Histórica del Instituto de Investigaciones Gino Germani.

La UDISHAL está constituida por: 1) el Equipo Docente de Historia Social Latinoamericana; 2) el Seminario Permanente de Estudios de América Latina; 3) el Taller de Investigación de Sociología Histórica de América Latina; 4) el Área de Informática Aplicada a las Ciencias Sociales; 5) el Área de Difusión.

La UDISHAL tiene como símbolo distintivo una de las esculturas erigidas en el *Memorial da América Latina*, en São Paulo, Brasil, diseñada por Oscar Niemeyer. Ella es una mano de concreto armado, de siete metros de altura, con los dedos abiertos, en un gesto de desesperación. En la palma, un mapa esquematizado de América Latina, de color rojo, representa la sangre y los sufrimientos de la región y, según el propio Niemeyer, los "negros tiempos que el Memorial registra con su mensaje de esperanza y solidaridad".

El *Memorial da América Latina* fue construido, entre enero de 1988 y marzo de 1989, por iniciativa del ex gobernador paulista Orestes Quercia, con el propósito de promover la integración de América Latina y representar el testimonio vivo de los brasileños de São Paulo en favor de la unión de los pueblos latinoamericanos. Oscar Niemeyer fue el responsable del proyecto arquitectónico y el antropólogo Darcy Ribeiro, el autor del proyecto cultural.

"El Memorial es eso: una presencia física de latinoamericanidad (...). Él marcará, como obra de arte, nuestra generación en el tiempo, un tiempo en el que el sueño de una América, unida e fraterna, volvió a ganar nuevos alientos" (Darcy Ribeiro).

La fotografía aquí reproducida fue tomada por Marisa Montrucchio, en agosto de 1999, y digitalizada en nuestra Área de Informática Aplicada a las Ciencias Sociales.

La UDISHAL se encuentra en Internet:

www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal

Los artículos originales publicados en e-l@tina han aprobado previamente las instancias de arbitraje pertinentes

e-l@tina

Revista electrónica de estudios
latinoamericanos

<http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal>
<http://www.iigg.fsoc.uba.ar/elatina.htm>

ISSN 1666-9606

Vol. 6, Nº 21

Octubre-diciembre de 2007

Imagen de tapa: Juan Manuel Blanes (Uruguay), *El Juramento de los Treinta y Tres Orientales*, óleo

Ejemplar de distribución
gratuita

Los artículos e información publicados en la revista, pueden ser reproducidos libremente, con el único requisito de indicar la fuente y enviar copia de la publicación a

e-l@tina, por vía electrónica o postal (para ediciones en soporte papel, dos ejemplares), según el caso. Se exceptúan aquellos artículos en los cuales se hace constar explícitamente la prohibición o, bien, el requerimiento de autorización previa.

e-l@tina no se identifica necesariamente con el contenido de los artículos publicados.

e-l@tina

Área Sociología Histórica
Instituto de Investigaciones Gino
Germani Facultad de Ciencias
Sociales
Universidad de Buenos Aires

contáctenos

Dirección postal: Presidente Urriburu
950, 6º piso
C1114AAD Ciudad Autónoma de
Buenos Aires, República Argentina
E-mail: elatina@fibertel.com.ar, o
elatina@ubbi.com,

e-l@tina

Revista electrónica de estudios
latinoamericanos

<http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal>
<http://www.iigg.fsoc.uba.ar/elatina.htm>

ISSN 1666-9606

Unidad de Docencia e Investigaciones
Sociohistóricas de América Latina
(UDISHAL)
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Colectivo editorial

Waldo Ansaldi

Mara Burkart

Verónica Giordano

Mario Petrone

Lorena Soler

Los miembros del Colectivo Editorial tienen a su cargo la administración, redacción y dirección de la revista. Además, se desempeñan como docentes e investigadores en Historia Social Latinoamericana y/o Taller de Investigación de Sociología Histórica de América Latina, en la Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Información curricular sobre cada uno de ellos podrá encontrarse en la página web de la UDISHAL:

www.iigg.fsoc.uba.ar/elatina.htm

e-l@tina se encuentra en el DOAJ,
Directory of Open Access Journals
www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal

y en Latindex, www.latindex.unam.mx

Autoridades Facultad de Ciencias Sociales

Decano

Federico Schuster

Vicedecano

Damián Loreti

Secretario Académico

Jorge Lulo

Secretario de Cultura y Extensión

Javier Brancoli

Secretaria de Gestión Institucional

Gustavo Bulla

Consejo Asesor Internacional

Joan del Alcàzar i Garrido

(Historiador. *Universitat de València*)

Fernando Calderón

(Sociólogo. *PNUD, Bolivia*)

Germán Carrera Damas

(Historiador. *Universidad Central de Venezuela*)

Julio Cotler

(Sociólogo. *Instituto de Estudios Peruanos*)

Enzo Faletto (1935-2003)

(Sociólogo. *Universidad de Chile*)

Virginia Fontes

(Historiadora, *Universidade Federal Fluminense*)

Miquel Izard

(Historiador. *Universitat de Barcelona*)

Guillermo O'Donnell

(Político. *University of Notre Dame*)

Alberto J. Pla

(Historiador. *Universidad Nacional de Rosario*)

Maria Lígia Prado

(Historiadora, *Universidade de São Paulo*)

Domingo Rivarola

(Sociólogo, *Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos*)

Ángel Rivera Quintero

(Sociólogo. *Universidad de Puerto Rico*)

Alain Rouquié

(Político. *Maison de l'Amérique Latine, Paris*)

Lucía Sala de Touron (1925-2006)

(Historiadora. *Universidad de la República*)

Edelberto Torres Rivas

(Sociólogo. *PNUD y FLACSO Guatemala*)

Hélgio Trindade

(Político. *Universidade de Rio Grande do Sul*)

Juan Carlos Volnovich

(Psicoanalista. *Buenos Aires*)

Secretario de Investigación

Ricardo Sidicaro

Secretario de Hacienda y Administración

Bruno Opromolla

Secretaria de Posgrado

Pablo Alabarces

Instituto de Investigaciones Gino Germani

Directora: Carolina Mera

CONTENIDO

Artículos

- Lucio Oliver Costilla, *Las clases sociales de América Latina* 3
- Pablo Volkind, *Miradas contradictorias en la construcción del "granero del mundo", 1890-1920* 17
- María Dolores Rocca Rivarola, *¿Partidos o personas? La conformación del conglomerado oficialista en los gobiernos de Lula, Kirchner y Lagos* 33

Tendencias y debates

- Carlos Barros, *Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia* 53

Resúmenes / Summaries

75

Recordatorios

- A cinco años de la muerte del maestro Sergio Bagú* 79

Congresos, reuniones, jornadas

81

Concursos, becas, subsidios

87

América Latina en los libros

93

Normas para colaboradores

Buscando América Latina

Avisos de cortesía

- Artículos para Temas y Debates** 16
- Red Interdisciplinaria de Estudios sobre Historia Reciente (RIEHR)** 52
- Novamérica. La revista de la Patria Grande* 104

Cómo citar

Si usted cita algún texto publicado en nuestra revista, por favor siga las siguientes indicaciones para una correcta referencia bibliográfica:

Apellido(s) del autor(a), Nombre(s), "Título del artículo" (entre comillas), en [e-I@tina](http://www.iigg.fsoc.uba.ar/elatina.htm). *Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, Volumen y número, Buenos Aires, fecha, página(s), disponible en línea en <http://www.iigg.fsoc.uba.ar/elatina.htm>. Fecha de visita o de descarga del artículo.

Muchas gracias por su observancia. Por cualquier duda o consulta, dirijase a una de nuestras direcciones electrónicas.

Homenaje a Sergio Bagú

LAS CLASES SOCIALES DE AMÉRICA LATINA *

LUCIO OLIVER COSTILLA*

No cabe duda de que el investigador latinoamericano debe hacer un esfuerzo por crear teoría a partir de la realidad que vive. Cuando esto ocurre, estamos en presencia de un síntoma elocuente de madurez intelectual y de autonomía cultural.

Sergio Bagú, 1975: 316.

Con pleno orgullo participamos de este homenaje que los miembros del Centro de Estudios Latinoamericanos ofrecemos a nuestro querido compañero y maestro Sergio Bagú. Aspiramos a que estas breves notas puedan hacer una constatación de su profundidad teórica y de sus contribuciones académicas sobre el tema de las clases sociales en América Latina. También intentamos, en la medida en que ello es posible con un recuento parcial y un tanto apresurado, recuperar ideas elaboradas hace poco menos de tres décadas que, sin embargo, permanecen actuales y que sin duda tendrán todavía muchos años de proyección en las ciencias sociales de nuestra América Latina.

Presentamos aquí reflexiones y comentarios de algunos textos importantes que sobre el tema escribiera el maestro Bagú. Son apenas cuatro textos de la primera mitad de la década de los setenta del siglo pasado., referidos a la existencia y comportamiento político y cultural de las clases sociales en y desde América Latina. Se trata de un material especialmente interesante que fue escrito en una época en que la sociología latinoamericana fue latamente productiva bajo el impacto de la experiencia del socialismo chileno -experiencia brutalmente cortada por el golpe de Estado conjunto del ejército, la derecha chilena y el gobierno estadounidense. Se trata de un conjunto de textos hoy día apenas consultados por las nuevas generaciones y abandonados por los pregoneros de las nuevas temáticas. Presentamos únicamente lo que nos fue permitido trabajar en el escaso tiempo del que dispusimos para hurgar en su riquísima producción. No se nos escapa que sería trascendente una investigación a fondo de los estudios del profesor sobre la especificidad latinoamericana de la estructura social, las

* Este artículo fue publicado originariamente como un capítulo del libro de Jorge Turner y Guadalupe Acevedo, coordinadores, *Sergio Bagú. Un clásico de la teoría social latinoamericana*, Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Plaza y Valdés, México DF, 2005, pp. 77-94. Se reproduce con autorización del Departamento de Publicaciones de la citada Facultad. Agradecemos por ella a la Lic. Erika Argueta, Jefa de dicho Departamento, y al Dr. José Luis Velasco, del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, por su gestión. **Este artículo no puede reproducirse sin expresa autorización formal de los editores del libro.**

* * Profesor e investigador del Centro de Estudios Latinoamericana de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México DF.

clases sociales y el Estado, de antes y de ahora. La satisfacción que nos queda es saber que estos apuntes sobre su obra se complementan con los de otros colegas que están abordando también diversas temáticas particulares, lo que en conjunto puede permitir una visión global.

La fuerza intelectual y cultural de Sergio Bagú

El profesor Bagú nos invita permanente y casi obsesivamente a realizar una tarea de creatividad intelectual y autonomía cultural: llama a buscar un desarrollo teórico propio en el análisis de nuestra realidad y a hacer una lectura latinoamericana de los clásicos y de los problemas. Esta invitación ha sido reiteradas por él en casi todas sus obras, todavía en un período en el que el conocimiento directo de los clásicos de la sociología era reemplazado por la lectura de los manuales, y en el que el análisis de la realidad era transmitido por la repetición de los referentes europeos de la lucha de clases.

Desde su juventud, el maestro Bagú tiene la convicción de que ha llegado la hora de que la sociología supla al ensayismo clásico. Sostiene que el estudio de lo propio tiene que recurrir a las fuentes estadísticas disponibles y a las recopilaciones empíricas, único camino del investigador y del político para alimentar una reflexión histórica y teórica propia. Convergen en su obra acervo cultural, formación histórico-teórica y recuperación de datos afirmativos de la realidad. Sólo con esa acumulación, nos insiste en casi todos sus textos, podremos hacerle preguntas latinoamericanas a la teoría universal. Por lo demás, el desarrollo de la Sociología, como el de todas las ciencias, está lleno de aciertos, desaciertos, énfasis exagerados y descuidos; concepciones parciales y nuevos horizontes. En todo ello, el estudio de las clases sociales y el Estado tiene una particularidad: nos muestra una relación que implica la totalidad y la hegemonía en la vida social, dos elementos claves del análisis social y político. Por lo demás, el estudio que el profesor Bagú hace de las clases sociales y el Estado en los años setenta, nos proporciona un horizonte, una serie de indicadores y un estudio relacional de clases, que permite comprender por qué la mundialización del capitalismo ha podido desestructurar a las sociedades latinoamericana y dar como resultado los procesos sociales y políticos como la desaparición de de las burguesías nacionales, procesos afectados por el languidecimiento de la clase trabajadora industrial, el auge de la economía informal y las nuevas formas sociales surgidas de la producción maquiladora y del desarrollo de ciudades con grandes masas marginales en condición de extrema pobreza y sin futuro inmediato que lleva a generar movimientos sociales como el Movimiento de los Sin Tierra, en Brasil; los cocaleros, en Bolivia; los indígenas en resistencia, en Ecuador; y los indígenas zapatistas, en México. Trataremos de darle seguimiento a su manera de ver las clases sociales en general y en América Latina en particular.

La temática de la discusión

Antes de iniciar el estudio de los textos queremos señalar que gracias a Sergio Bagú y a varios intelectuales de su generación y de su tiempo, nuestro Centro de Estudios Latinoamericanos, con un poco más de cuarenta años de existencia, tiene como temas fundantes y permanentes el de las clases sociales y el del Estado. Ello le ha permitido brindar a los lectores de la revista *Estudios Latinoamericanos* (los estudiantes del posgrado en Estudios Latinoamericanos y a los colegas de la UNAM y de otras instituciones) múltiples estudios centrados en la dominación y la hegemonía en América Latina. La producción original del profesor Sergio Bagú brilla con luz propia dentro de esta producción de conocimiento.

La obra del profesor enseña a leer y a pensar nuestra realidad subregional actual con el apoyo de la teoría clásica, y a partir de una perspectiva histórica universal. Su búsqueda tiende siempre a recuperar a los clásicos y a acortar, con los pies en la tierra latinoamericana, los aportes europeos y norteamericanos, ubicarlos en su contexto histórico, ensanchar su horizonte a partir de una lectura original y con la referencia a los casos de nuestra América; es decir, nos ayuda a revisarlos con lenta crítica (de lo cual es una excelente muestra el texto teórico sobre las clases sociales en Marx y Engels). Actitud sorprendentemente madura y creativa en los años setenta, en un período en el que

aún prevalecían las lecturas que endiosaban los trabajos de Marx y Engels y que convertían sus ideas en dogmas cerrados e irrefutables.

Véase, por ejemplo, cómo valora el profesor Bagú la forma en que la cultura occidental contemporánea condiciona y limita el estudio de lo social:

Había, pues, cuando Engels y Marx comenzaron su producción escrita, toda una prolongada tradición cultural en Occidente que señalaba la presencia de las clases sociales y trataba de descubrir su naturaleza. Frente a esta abundancia de observaciones –que en algunos casos están presentadas a manera de principios generales- contrasta la escasez de referencia a todo otro tipo de agrupamientos que no sean clases, castas, estamentos, élites gobernantes o grupos profesionales. [Entre estos están] la historia de la familia... La función histórica de los grupos lingüísticos, culturales, religiosos y nacionales dentro de los Estados multinacionales.... Las elites profesionales y las aristocracias, así como algunos grupos primarios en relación con el control social y con el ejercicio real del poder político...también los grupos generacionales no fueron individualizados ni sus conflictos integrados dentro de macroestructuras... Algo similar puede afirmarse respecto del estatus de la mujer... (Bagú, 1972: 110 y 11).

La lectura del maestro Bagú sobre los clásicos destaca la presencia de las situaciones y los prejuicios de su tiempo y nos estimula a pensar con una idea no de rechazo, sino de apropiación, cuestionamiento, contribución con nuestras propias investigaciones, tendente a la superación crítica:

Europa occidental se transformó en metrópoli de un inmenso mundo colonial. Sus teóricos, por poco imaginativos que fueran, no podía menos que observar que, en las nuevas funciones de mando y obediencia que se generalizaron en el mundo internacional, a los de tez más clara les correspondía el mando y a los de tez más oscura la obediencia... (*Ibid.*).

Para el profesor Bagú está claro que hay acentos específicos y deformaciones del análisis en los estudios clásicos sobre la teoría social y económica de la época.

Debemos, finalmente, llamar la atención hacia una presencia hipertrófica y una ausencia cargada de significación. La primera se refiere a las etnias..., la segunda a la clase obrera... Esa teoría económica que nace en Occidente para describir el sistema capitalista sólo registra la presencia del obrero en la medida en que éste produce bienes-mercancías. Durante las horas en que no produce y cuando se queda sin trabajo desaparece de su campo de observación. Tampoco entran en éste todos aquellos que no son ni beneficiarios ni productores directos de bienes-mercancías (*Ibid.*, 112 y 113).

Dicho horizonte fue asimilado también por los clásicos de la Sociología, Federico Engels y Carlos Marx.

Sobre la forma en que el profesor Bagú se aproxima a la teoría clásica, cabe destacar que la crítica combinada con la seriedad de su estudio nos trae aportes sustanciales. Al respecto, una observación importante de él es la de que ni Marx ni Engels desarrollaron explícitamente una teoría general de las clases sociales; nos recuerda que cuando Marx lo quiso hacer, dejó inconcluso el planteamiento en el tercer tomo de *El capital*, y que su concepción de las clases se encuentra diseminada en miles de páginas, lo cual no impide que se encuentre en ellos una apreciación homogénea general de lo que son las clases bajo el capitalismo: las clases sociales surgen de un modo de distribuir la propiedad –o la posesión- de los medios de producción. Pero cuando [Marx y Engels] escriben sobre otros tipos organizativos, advierten la presencia de clases sociales como consecuencia de la distribución del poder y no de los medios de producción, como en el modo asiático de producción” (*Ibidem*).

La construcción de significados

Pero el puro surgimiento de las clases a partir de determinados procesos económicos-sociales no es su constitución plena. Del estudio de los clásicos el profesor Bagú considera que habrá que considerar también otros elementos relacionados con el poder, la coerción y sobre todo con la interacción y conflicto con las demás clases en una relación de totalidad:

a) Siempre se encuentra, en el pasado de las sociedades clasistas, alguna etapa en la cual se produce una desposesión inicial...; b) lo que queda en pie es una relación desigual que, aunque cambie en sus magnitudes, no puede cambiar en su naturaleza. Donde haya clases hay distribución desigual del poder y del excedente económico; c) una clase está siempre en relación conflictual -o, mejor aún dialéctica- con otra u otras. El conflicto, real o latentes, es la condición de existencia de las clases. No hay clases sin conflicto (pero, insistamos: el conflicto puede ser latente); d) los miembros de una clase sólo se definen como tales en la relación de conflicto con el conjunto de los miembros de otra clase. La cohesión interna de una clase desaparece cuando el conflicto se debilita o bien cuando deja de exteriorizarse. Esto no implica, sin embargo, que en presencia del conflicto siempre surja un alto grado de cohesión dentro de una clase. Por el contrario, la cohesión es un proceso...; e) no hay clases sin coerción institucionalizada...; f) la clase es un universo. Cumple funciones específicas en la sociedad pero, además, tiene un modo peculiar de agrupamiento económico, político y familístico...; g) clase es el nombre de una realidad genérica. De la decantación lógica que se haga de los mencionados procesos históricos surgen los siguientes elementos *sine qua non* que constituyen la realidad clase social: 1) la clase social es una realidad relacional. Es decir, sólo existe en cuanto exista otra o varias clases más; 2) la clase social es sólo propia de ciertas etapas histórica y, por tanto, está sujeta a desaparición en el futuro (Bagú, 1972: 117,118 y 119).

Todo lo sólido se desvanece en el aire...

Otro aspecto que rescata el profesor Bagú de la concepción clásica de Engels y Marx sobre las clases capitalistas, es que éstas no pueden estabilizar de forma prolongada, ni mantener duraderamente su relación mutua de poder, a consecuencia del propio funcionamiento económico cambiante del propio modo de producción capitalista. Esta imposibilidad de estabilizar durante largos periodos la relación dialéctica entre clases es consecuencia del desequilibrio acumulativo del sistema global, principio éste fundamental de la dinámica del modo de producción capitalista. En palabras más explícitas, la clase burguesa y la clase obrera cambian por dentro, y la relación entre ambas cambia incesantemente (Bagú, 1972: 120).

Lo anterior es la base de una transformación permanente de las clases en su relación política, en su relación acumulativa y constante con el Estado y entre ellas mismas, observación fundamental para el investigador.

América Latina

“Las clases sociales del subdesarrollo” es el capítulo de un libro (1973) pensado para llevar los avances cuantitativos del conocimiento propio de la sociología posterior a 1945 al análisis de las clases sociales en América Latina. El empeño analítico del maestro Bagú es intentar estudiar con el apoyo de datos estadísticos a las clases sociales de la región. Para ello busca primero en los distintos datos producidos por los organismos internacionales (como la ONU) y nacionales de diversos países. Su conclusión es que las estadísticas de fines de los años sesentas y mediados de los setenta (de la CEPAL y de otros centros de investigación) describen grupos socioeconómicos a partir de indicadores, pero no tienen relación con las clases sociales e incluso ni siquiera con la estructura social, no obstante que en la cultura occidental la noción de clases sociales esté profundamente

enraizada. “[...] los grupos socioeconómicos que surgen de las tipologías estadísticas no corresponden a clases sociales ni a otros modos de agrupamiento, aunque no son ajenos a la estructura social” (1973:23). No obstante lo anterior, la intención de la investigación de datos es intentar aproximarse a la realidad: “con los datos que manejaremos, tampoco vamos a reconstruir las líneas divisorias de las clases y su verdadero contenido. Pero nos iremos acercando a una huidiza realidad.” (*Ibid.*).

En la elaboración de estadísticas se procuran elementos de diferenciación social y nacional que distan mucho de sustentar un análisis de las clases. Son indicadores que tienen determinados objetivos y condicionantes políticos y culturales diversos. Servían, por ejemplo, en la década de 1970, para diferenciar a grupos de países de la región. Para ubicar a aquellos países que en ese momento contaban con indicadores de mayor desarrollo relativo (o menor subdesarrollo): Argentina, Uruguay, Chile, Venezuela, Costa Rica y Panamá. Otros, por el contrario, tienen indicadores de un desarrollo (o subdesarrollo) medio: Brasil, Colombia, México y Perú. También muestran la existencia de países con indicadores de franco subdesarrollo: Centroamérica (con excepción de Costa Rica), el Caribe (con excepción de Cuba), Bolivia y Paraguay. Dichos indicadores, por importantes que sean, no aluden a la estructura productiva nacional, a los recursos naturales y sociales, a la conciencia nacional o al desarrollo político, elementos que también inciden en la formación de las clases.

Para tener alguna idea de la especificidad de las clases sociales en América Latina, el profesor Bagú se vuelca tanto hacia el conocimiento de los procesos histórico-sociales de la región, como hacia los elementos distintivos de la contemporaneidad de las clases. La hipótesis del maestro es que el subdesarrollo y la dependencia le imponen contenidos peculiares a las clases sociales en América Latina: de ahí que en lugar de las tres clases básicas del capitalismo industrial desarrollado (es decir, desde el punto de vista no sólo económico, sino también sociopolítico y cultural), en nuestra región, para los años setentas se presentaban los siguientes grupos sociales de referencia: la gran masa popular, las antiguas y nuevas clases dominantes, entrelazadas, y los estratos intermedios, cada uno con su especificidad interna. El profesor Bagú insiste en que en los procesos históricos *arcaísmo*, *decadencia*, *subdesarrollo*, *desarrollo* y *dependencia*, se entrecruzan y configuran las referencias propiamente latinoamericanas de las clases sociales.

Las clases del subdesarrollo y de la dependencia

El maestro Bagú selecciona varios indicadores con los cuales trata de aproximarse al conocimiento de las clases sociales específicas existentes en América Latina: el primero es la *dinámica productiva*. En algunos países el desarrollo del capitalismo en el campo ha creado estructuras económicas con alta productividad (Argentina, Uruguay, Chile): “la relación entre el producto por persona ocupada en el conjunto de la economía y la productividad sectorial nos permite acercarnos a la importancia relativa que tienen los distintos tipos de inversión de capital en el conjunto de la economía” (1973: 25). Por ejemplo, los casos de Uruguay y Argentina son destacados como agricultura y ganadería altamente productivas: “en el sector primario uruguayo (lana, carne vacuna, cereales), organizado a base del latifundio, se genera gran parte de la utilidad que circula por todos los otros sectores de la escala productiva”. Caso similar es el de Argentina, donde “la agricultura y la ganadería altamente tecnificadas de la zona pampeana, desde las primeras décadas del siglo XIX, alimentan a una oligarquía gobernante” (*Ibid.*, 25). Lo anterior quiere decir que las clases campesinas de esos dos países son clases altamente productivas y con alguna influencia económica y política.

Por otra parte, en la absoluta mayoría de las sociedades de la región existe un sector poblacional rural y urbano sumamente atrasado, sin tecnología y sin educación, el cual contribuye con una parte ínfima del producto nacional, pero que en algunos países conforma un porcentaje alto de la población. En esos países la productividad primaria es relativamente baja, no obstante que el producto por persona ocupada en un conjunto de la economía sea relativamente elevado:

La combinación de dos índices –población ocupada en el sector primario y productividad sectorial de éste –nos acerca a la grave realidad de una masa

campesina sometida al más inferior de los niveles de vida. Esta situación es común a México, los seis países del Istmo Centroamericano, Haití, República Dominicana, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay y Brasil (*Ibid.*).

Este sector de la población, tanto el rural como el conformado por quienes producen artesanías urbanas de subsistencia, está formado tanto por aquellas poblaciones milenarias (*arcaicas*) que mantienen sus costumbres, como por las nuevas poblaciones (*decadentes*) a las cuales ha marginalizado el propio capitalismo -la tecnología y las formas productivas y de inversión modernas, sobre todo extranjeras-, sector al cual el ingreso a la modernidad -del capital y la tecnología externos- hizo atrasado e improductivo.

El profesor Bagú nos ofrece una perspectiva que contextualiza y explica los datos fríos de las estadísticas, las cuales, por sí mismas, dicen otra cosa y no conducen a explicar el atraso o el adelanto. Esto es, el desarrollo de América Latina no es una simple repetición lineal de los procesos que vivieron los países europeos y Estado Unidos: está condicionado por la realidad de la dependencia y el subdesarrollo que impone a estos países el capitalismo mundial.

En lo referente al capitalismo industrial urbano, junto a núcleos locales de industrias nativas con poco desarrollo tecnológico, en América Latina existen núcleos poblacionales de industrialización altamente tecnificados, basados en general en el capitalismo de Estado y en inversiones extranjeras. Para los años setentas, sólo Argentina y Uruguay –en menos medida Chile, Venezuela y Cuba también- tenían poca población en el sector primario y, como se dijo antes, esa población tenía una productividad relativamente alta. No obstante, incluso en países con un gran sector primario atrasado, hay también un sector poblacional moderno, propiamente capitalista, alrededor de dos tipos de producción industrial urbano: “un sector tradicional, con capital nacional, escasa mano de obra y bajo nivel tecnológico, que satisface algunas necesidades del mercado interno desde hace mucho tiempo.” Además se ha desarrollado otro sector moderno obrero y empresarial:

En México, Colombia, Perú, Brasil, Chile, Argentina y Uruguay hay, también, desde hace decenios, una empresa de capital y técnicos nacionales... Ahora ha pasado al estrato intermedio, aun en los países (Argentina, Brasil, México) donde puede emplear miles de obreros y técnicos intermedios por unidad productiva. Las empresas industriales de mayor capital y más elevado nivel tecnológico son, en todos los países del continente, o bien del Estado nacional o bien del capital privado extranjero (1973).

Los indicadores y el abanico de clases en su especificidad latinoamericana

El profesor Bagú sostiene que ya para 1963 el capital estadounidense tenía una inversión muy elevada (alrededor del 50%) en el sector industrial de Brasil, México y Argentina, lo mismo que en el sector minero de Perú y Chile, y en el petróleo de Venezuela y Colombia. Eso significa un drenaje permanente y poderoso de potencial nacional hacia el exterior y, como veremos más abajo, provoca una redefinición del papel nacional y social de las clases dominantes.

El factor relativo a la distribución del ingreso es el que para el profesor Bagú tiene mayor utilidad directa para el estudio comparativo de las clases sociales en el conjunto de América Latina. Las estadísticas de la CEPAL, para 1970, establecen cinco estratos de ingresos: el 5% de mayores ingresos (al cual se podría asimilar, sin ser del todo exacto, la alta o gran burguesía); el 15%, ubicado inmediatamente después (también aquí podríamos hablar indirectamente de burguesía); el 30% siguiente (capas medias); el otro 30% (en general asimilado a la clase de los trabajadores), y el 20% más pobre (marginados). Los datos, nos dice el profesor Bagú, no muestran la existencia en esas fechas, en Argentina, Uruguay y Chile, de la categoría del 20% más pobre; en cambio, del total de la población el 49,6% de esa categoría se halla en Brasil. Es decir, Brasil tiene una enorme población marginada.

La dinámica política de inicios de los años setentas tendía a modificar la situación en beneficio del estrato que podría corresponder a la alta burguesía en Uruguay, Brasil, México y Venezuela, y en beneficio de los trabajadores y marginados en Chile.

Hay otros datos relacionados con la ocupación y la demografía. La tendencia, dice el profesor Bagú, es “a que la población ocupada en el sector primario descienda en términos relativos, que la del secundario se mantenga estacionaria o aumente con poco vigor, y que la del terciario sea la que experimente el aumento más notorio” (1973: 28). Por lo demás, hay un porcentaje alto de asalariados (alrededor del 70%) del sector no agrícola, pero gran parte es eventual no calificado. Y justo es ahí donde se observa una tasa elevada de crecimiento vegetativo (trabajadores manuales no calificados, migrantes o de origen migratorio interno reciente, con nivel de vida bajo –pero no inferior en la escala nacional- que de alguna manera reciben, aunque sea esporádicamente, los beneficios de servicios sanitarios estatales).

Los escalones educativos tienen relación directa con los distintos estratos:

[...] los analfabetos adultos constituyen la masa del trabajo menos calificado y pero remunerado. Los que sólo han cursado, total o parcialmente, la enseñanza primaria integrarán la clase obrera urbana y las clases rurales asalariadas o minifundistas. La enseñanza media proporcional los pequeños empresarios, los empleados administrativos y comerciales, así como los técnicos intermedios. La enseñanza universitaria forma a los funcionarios y técnicos superiores, los dirigentes de empresas y reparticiones estatales, la intelectualidad (*Ibíd.*).

En Argentina, Costa Rica y Uruguay, el índice de alfabetismo en la población adulta urbana y rural tiende a igualarse, en tanto que la diferencia es considerable en Brasil, Guatemala y Venezuela, y en menor medida en Perú y México.

El profesor Bagú analiza otros indicadores: a) la inserción en el sistema económico internacional (temprana o tardía, a partir de inversiones extranjeras, enclaves, para el mercado interno o producción para la exportación), y b) las características de la estructura productiva, esto es, el capitalismo en el campo, en la minería, en la industria y en los servicios, como generadora de grupos sociales y de su interrelación. La conclusión es que en ambos indicadores (a y b) se registran las condiciones de subdesarrollo y la dependencia como condicionantes de la estructura social y de la dinámica de clases. Por un parte, el sector primario no es capaz de cumplir una misión integradora y se transforma en un promotor decisivo del desequilibrio sectorial; por otra parte, el sector industrial urbano tiene una incapacidad estructural de absorción de mano de obra y produce un desborde ocupacional por la vía de servicios no calificados y no socialmente necesarios. El resultado es un proceso peculiarmente latinoamericano de génesis de una masa popular compuesta e indiferenciada, lo cual no excluye la existencia de sectores definidos de clase en su interior.

La conclusión del maestro Bagú respecto de las clases sociales subalternas del subdesarrollo y la dependencia latinoamericanos es que, en lugar de las clases proletarias del occidente europeo, en América Latina, como resultado del propio capitalismo dependiente, prevalece una masa popular formada por un amplio sector arcaico decadente y un estrecho sector de trabajadores urbano-industriales:

Esta gran masa de origen arcaico decadente presiona por su número en forma constante, directa e indirectamente, sobre el mercado de trabajo nacional en todos los lugares y en todos los sectores que no sean de alta calificación técnica. Algunos sectores obreros organizados se defienden con frecuencia haciendo lo posible por relegar a esa masa a un estrato inferior, sin derecho al trabajo permanente ni a la protección sindical... Mientras el capitalismo dependiente pueda crear una mentalidad y una práctica

excluyentes en el sector obrero mejor calificado y remunerado, su organización sindical actuará como instrumento de ataque contra la masa marginal (1973: 39).

Ambos sectores han sido clientela política de los Estados populistas y de los Estados nacional-desarrollistas entregando pasividad política a cambio de algunos precarios beneficios económicos y sociales:

En México, Venezuela, Brasil y Argentina, en los periodos de mayor expansión industrial, ha actuado un tipo de organización sindical que cumplió con eficacia su función histórica de defender el estatus económico y profesional del proletariado organizado asegurando, simultáneamente, su pasividad política, con lo cual ha logrado mantener una actitud de transacción victoriosa con el sistema de capitalismo dependiente (*Ibid.*, 41).

La excepción ha sido Chile, los trabajadores de Montevideo y en cierta medida un sector de trabajadores de Córdoba en Argentina. El resto en general ha tenido el mismo patrón.

El profesor Bagú detecta la existencia de nuevas clases burguesas modernas, con doble característica, que les impediría posteriormente ser sostén y defensa de proyectos modernos con carácter nacional: clases oprimidas por el sector extranjero de las mismas y por un peculiar entrelazamiento entre ellas y las viejas oligarquías, con la particularidad de que en Argentina y Chile (con matices también en Uruguay) las dos viejas oligarquías lograron “impregnar a toda la existencia nacional, y por tanto a todas sus clases sociales, de un vasto trasfondo de valores entre señoriales y burgueses que aún sigue desempeñándose como marco de referencia” (*Ibid.*). Además, en los países de industrialización más avanzada se ha creado una gran burguesía que ya para la década de los setentas del siglo XX tenía un carácter transnacionalizado:

La modernidad dependiente -el sector industrial tecnificado, la empresa comercial y de servicios configurada para satisfacer las demandas más actualizadas de una sociedad capitalista en expansión- ha creado por fin, en la historia de la estratificación social latinoamericana, una gran burguesía urbana en varios países: México, Venezuela, Brasil, Argentina. Pero ocurre que, en su casi totalidad, está constituida por grandes empresarios no nacionales. Por debajo de esa gran burguesía hay otra en distintos grados de gestación. En Argentina ha llegado más lejos como grupo, porque se ha insertado sólidamente en el amplio escalón intermedio de la pirámide empresarial y está adquiriendo una presencia política distintiva. En México, Venezuela y Brasil está surgiendo un grupo similar (*Ibid.*, 44).

También se presenta indicadores relacionados en la situación de los estratos intermedios, básicamente aquellos formados por los grupos dirigentes del ejército, del clero, de los profesionistas, de la burocracia y de los intelectuales, que en América Latina lograron una notoria influencia gracias precisamente al desarrollo del capitalismo de Estado y que sin duda alguna “desempeñan una función importante en el conjunto de los mecanismos sociales”, tanto como “mercado consumidor interno que necesita la producción de bienes de consumo inmediato y durable para desarrollarse”, como porque “el Estado incorpora funciones económicas, políticas, sociales y culturales muy dinámicas” (*Ibid.*, 46). Esos estratos intermedios latinoamericanos “No podrán participar en las grandes decisiones políticas ni económicas; ni tampoco podrán, como conjuntos sociales, comprender la fuerza creadora potencial de la gran masa” (*Ibid.*, 47). Las fuerzas armadas y el clero católico, empero, tienen miembros en posiciones estratégicas de la estructura social y “con funciones muy activas en el conflictos entre clases y en la transformación misma de la estructura de poder” (*Ibid.*). El sector de los intelectuales y de la clase media profesional tiene, sin embargo, una particularidad:

Su contacto con los problemas técnicos y teóricos se produce en el mismo nivel de conocimiento y exigencia que el estrato similar de las sociedades europeas occidentales y de Estados Unidos. Pero hay dos elementos de su existencia diaria que la diferencian de modo sustantivo: la impotencia que el sistema de capitalismo dependiente le impone en relación con los mismos horizontes técnicos, profesionales y teóricos que le crea, y la actitud política que le genera el contacto directo con el cúmulo de problemas que estamos señalando y cuya presencia se ha expandido ya a todos los espacios urbanos y rurales (*Ibíd.*, 48).

La inserción del análisis en el debate latinoamericano de los años setentas

El profesor Bagú tuvo ocasión de retomar las investigaciones analizadas, con motivo de su participación en un debate de sociológicos y científicos sociales realizado en Oaxaca, en junio de 1973, cuyos resultados fueron publicados en 1977 bajo el título de *Clases sociales y crisis política en América Latina (1977)*. En esos comentarios el profesor Bagú recoge y desarrolla algunas de sus reflexiones sobre las clases sociales en América Latina.

Al comentar las intervenciones de los investigadores Aníbal Quijano, Edelberto Torres Rivas y Fernando Cardoso, despliega sus anteriores valoraciones teóricas sobre el tema de las clases en América Latina. Primero concuerda con los autores en el sentido de que es riesgoso generalizar dado que América Latina es una diversidad y un conjunto de realidades sociales y nacionales distintas; empero sostiene que esa es sólo la mitad del argumento. Señala que para el teórico también es importante encontrar en cada realidad nacional su elemento latinoamericano, lo que aplicado a las clases implica encontrar en su comportamiento social y político particular las características que son comunes a las mismas clases en la región:

Es de suma importancia descubrir lo específicamente hondureño para distinguirlo, con la mayor claridad posible, de lo específicamente brasilero. Pero la realidad hondureña y la realidad brasileña están construidas también con algunos fragmentos que son específicamente latinoamericanos. Será, por tanto, muy útil descubrir en lo hondureño aquello que, sin dejar de ser hondureño, es también sin disputa latinoamericano (1975:316).

Pero el maestro Bagú destaca algunos problemas teóricos de suma trascendencia en la discusión: primero el hecho de que los grupos profesionales (grupos económicos-corporativos, Gramsci *dist.*) no son lo mismo que las clases sociales, por lo menos no lo son respecto de las clases desarrolladas como clases nacionales, con proyectos de Estado. Las clases sociales tienen un perfil distinto: una definición global respecto del rumbo nacional y de las tareas económicas, políticas y culturales del poder:

El grupo profesional puede, sin duda, gravitar como tal sobre las decisiones del poder. Pero las relaciones entre clase social y estructura del poder son mucho más complejas y decisivas. El ingrediente económico de la clase desbordada con gran amplitud los límites de las profesión y, además, la clase no es sólo ingredientes económicos, sino también organización familiar, ordenamiento cultural y matriz de distribución de funciones políticas (1975:317).

La dimensión de la clase tiene las dimensiones local, nacional e incluso internacional a la vez. Implica *un proceso* en el que se va construyendo y asentando una visión de la totalidad del desarrollo nacional y sus problemas, por lo menos desde su propio interés de clases. Esta precisión es importante porque en el análisis social y político los investigadores confunden y le atribuyen carácter de clases a grupos sociales y a sus posiciones políticas o ideológicas particulares, cuando en realidad no tienen ese carácter: “Burguesía industrial, como clase, no es el conjunto de los empresarios industriales de un país, ni oligarquía terrateniente la suma de los hacendados” (Bagú 1977: 317 y 318).

Otro tema importante del debate es el del carácter nacional y de clase del poder en América Latina y la ausencia en la mayoría de los países del subcontinente de burguesías nacionales, en lo cual coinciden los profesores Edelberto Torres Rivas y Aníbal Quijano. Eso da lugar a una reflexión del maestro Bagú sobre el dominio de clase que existe en América Latina: las burguesías latinoamericanas ya no son nacionales (algunas nunca lo fueron) en el sentido de “realizar la defensa del mercado nacional...o...de crear condiciones políticas e ideológicas para asegurar la explotación de la clase obrera local y de la apropiación plena de las plusvalía en el ámbito interno” (*Ibid.*, 318). El profesor Bagú sostiene que la burguesía latinoamericana es una clase que “pertenece a la estructura social nacional, dentro de la cual tienen su cuota correspondiente de poder. No se trata sólo de un agente externo que actúe sobre una organización económica y social nacional” (*Ibidem*). El Estado entonces es un poder interno no “nacional”, en el sentido de que carece de un proyecto propio de capitalismo autónomo nacional. Se trata entonces de un Estado “aparente”, incompleto o subordinado, que expresa un poder y una dominación sin proyecto nacional propio que defender, frente a la fuerza interna de la oligarquía interna-externa de las clases capitalistas transnacionales. La dirección del Estado (hegemonía) es, entonces, capitalista, oligárquica o imperialista, o toda esas cosas a la vez. Una aportación importante del maestro Bagú, entonces, es el señalamiento de que clase burguesa dominante no significa interés de clase nacionalista; Estado capitalista no significa entonces Estado nacionalista ni expresa el dominio de clase de una burguesía nacional, sino el poder de una burguesía en un Estado-nación que es un agregado de varios intereses dominantes de clases (oligarquía, burguesías, clases imperialistas), cuyo interés común es al apropiación capitalista del excedente y no la disputa excluyente de un mercado nacional.

Estado nacional en ese sentido no remite a la soberanía nacional ni a un proyecto nacional de clases: el concepto tiene un carácter jurídico y no sociológico. Las clases dominantes internas de América Latina son clases dominantes de un capitalismo histórico que no es necesariamente nacional, que bien es expresión del desarrollo mundial del capitalismo y de una coexistencia de varias hegemonías capitalistas. Esta caracterización que nos ofreciera el maestro Bagú, hoy día mudó con la mundialización del capital y las reformas neoliberales del Estado, y en la cuasi totalidad de los Estados-nacionales de América Latina se acentuó la hegemonía de una clase capitalista interna no-nacional, bajo el dominio de una oligarquía financiera capitalista mundial, situación ya vislumbrada por el maestro Bagú en los años setentas: “nosotros opinamos que en algunos países latinoamericanos, en nuestro días, esas burguesías extranjeras son clases nacionales, pero no del tipo habitualmente descrito en los textos, sino de otro que opera dentro de sistemas internacionales, a cuya dinámicas deben su existencia y su cuota, tan importante, de poder” (*Ibid.*,319).

Con relación a las clases dominadas, la perspectiva del profesor Bagú es que no hay nada pre-escrito y que en América Latina la masa popular puede tener diversos comportamientos políticos:

Por de pronto, puede ser desplazada del nivel de las decisiones sustantivas, aunque se le conserven los ritos de la participación...En cambio, la masa puede, como tal, participar en distinto niveles del poder alimentando y realimentando los mecanismo de decisiones sustantivas, aún aquellos que necesariamente adquieren en alto grado de tecnificación (*Ibid.*, 322).

Un poco del comportamiento político de la masa popular depende tanto de su propia maduración política, como del tipo de crisis política nacional a la que se enfrente: “crisis que se origina en el agotamiento del tipo de organizativo tradicional” (oligárquico dependiente), “o bien del esquema surgido en la crisis mencionada antes” (solución de tipo estatal capitalista); “o puede también ser la consecuencia del pronóstico de que este segundo tipo de solución es inaplicable.”

La persistencia histórica de la hegemonía de clase oligárquica: un recuento de tres nacionalismos oligárquicos latinoamericanos

Después del golpe de Estado en Chile y del aplastamiento del proyecto socialista -y quizá motivado porque no todo fue resistencia en la masa popular, sino que hubo desconcierto y en algunos sectores incluso se percibió algún grado de apoyo popular a los golpistas- en 1975, el profesor Bagú escribió el texto “ Tres oligarquías, tres nacionalismos”, donde reflexiona y teoriza con originalidad en el análisis de la persistencia de resabios de la hegemonía oligárquica, refiriéndose al proceso de formación y despliegue de las clases oligárquicas dominantes de Argentina, Chile y Uruguay. Hace una reconstrucción del proceso histórico global de fines del siglo XIX hasta la Segunda Guerra Mundial, en la que se refiere al asentamiento productivo y al recorrido político e ideológico de dichas clases oligárquicas, para dar cuenta del complejo proceso de formación de hegemonía, lo cual sucedió más en Chile y en Argentina y menos en Uruguay. El eje del análisis es la construcción y el predominio de ideologías oligárquico-nacionalistas en los tres países, sobre la base de definiciones del nacionalismo por exclusión, por inclusión y por ambigüedad.

El objetivo del maestro Bagú es demostrar el predominio de los valores oligárquicos en las ideologías nacionales. Pero no se trata de un análisis del discurso, se trata de una sociología de la formación y predominio de los intereses de las tres oligarquías en diversas ideologías de cohesión nacional. Es decir, el maestro Bagú desarrolla en realidad un análisis de la “hegemonía” de dichas oligarquías en el conjunto de la sociedad. Para ello, nos dice, es imprescindible “tener una idea clara del proceso histórico global en el que se inserta el fenómeno analizado” (1975:6).

El profesor Bagú, comienza por esclarecer el significado de las palabras *oligarquía*, *propiedad rural*, *control del poder político*, *ideología* o *credo nacionalista*, con el objetivo de definir críticamente al conjunto de “convicciones o valores –explícitos a menudo, aunque a veces no– con el cual se quiere sustentar el orgullo de los supuestamente peculiar del país, que es a la vez un modo de identificarse frente a enemigos reales o potenciales” (1975:7)

En realidad, el maestro Bagú hace un estudio de la compleja relación que se genera entre el sustrato económico de clase y su dominio ideológico y político: “es que la génesis de una estructura nacional de clases sociales ya tiene el germen de la ideología nacional que la clase dominante impondrá –o intentará imponer– al conjunto de la sociedad” (1975:8). Pero se trata tan sólo de un germen que crecerá o se atrofiará en el proceso histórico en que un grupo social se transforma en clase económica y en que se desarrolla como clase política e ideológica nacional. En realidad nuestro profesor reconstruye la formación de las clases oligárquicas en el sentido amplio, como clases dominantes nacionales. Ello habla del grado de influencia real en las otras clases, hasta el punto en que incluso la clase acepta que intelectuales o políticos de otras clases ejerzan la dirección del gobierno bajo el supuesto de no afectar los intereses de la clase dominante:

Tanto en Chile como en Argentina es muy ostensible, desde los primeros años del siglo XX, la presencia de una intelectualidad que elabora la justificación histórica y la meta nacional de la oligarquía, aunque en Argentina el origen social de la mayor parte de los miembros de esa intelectualidad está alejado de la clase dominante. Pero en Chile, más que en Argentina, el contenido de la enseñanza universitaria y el estatus social de las profesiones de ese nivel contribuyen poderosamente a crear en sus miembros una mentalidad estrechamente oligárquica, muy propicia para aceptar como propio cualquier programa que procediera a la verdadera oligarquía dominante (p.10).

En el estudio de las tres oligarquías el profesor Bagú establece con claridad cómo la fisonomía de las clases se completa realmente en el ámbito ideológico y político, y ese es un complejo proceso histórico de lucha y negociación política en el que se va definiendo la hegemonía:

En Chile y Argentina, la acción política de las clases populares y de los sectores medios obligaron a las oligarquías a crearse estrategias de coexistencia a largo plazo, que por momentos fueron difícil gestación y aplicación, quizá más en Argentina que en Chile. Las oligarquías tuvieron que aprender a compartir el poder político, y en ciertas coyunturas, a cederlo (aprendizaje éste siempre difícil en toda historia de las sociedades estratificadas), en una especie de incesante entrada y salida de los puestos más ostensibles del mando (1975: 11).

La diferencia de sustrato económico productivo de la situación de las oligarquías argentina, uruguaya y chilena permitió, sin duda, un margen mayor de flexibilidad a las dos primeras y obligó a la última a desarrollar mayor habilidad y capacidad política para prevalecer. La resistencia al dominio llevó a que en Argentina y Chile éste se configura a través de repúblicas señoriales, con instituciones armadas represivas de por medio, mientras que en Uruguay se dio vida a un régimen de democracia civil. Otra característica interesante y peculiar es que la expansión de la hegemonía de las oligarquías se topo en un momento dado con el problema de construir la nación y los valores nacionales a partir de procesos contradictorios de exclusión –el choque con los grupos indígenas y con los Estados vecinos – e inclusión – el origen europeo y la piel blanca de la gran mayoría de la población –, que prevalecen hasta el momento en que los conflictos sociales demuestran que en dicha inclusión hay, también, graves contradicciones.

Nota final

Termino estos apuntes destacando la importancia de hacernos herederos y proponernos continuar la reflexión teórica del profesor Bagú sobre las clases sociales, la hegemonía y el Estado nacional en América Latina. Queda evidenciada su riquísima contribución sobre la realidad de las clases sociales en América Latina y las complejidades de los procesos relacionados con su matriz económica, con su formación nacional política, con su hegemonía ideológica y política y con la dominación y dirección del Estado. Las clases son un universo abierto a la investigación, su sustrato parte de los datos duros de la realidad –los diversos indicadores estadísticos que las revelan – combinados con el estudio de los procesos históricos y políticos, así como de su realidad contemporánea. Asimismo, las clases propiamente latinoamericanas son: masa popular, nuevas y viejas clases dominantes, clases imperialistas nacionales, capas intermedias, que no reproducen mecánicamente la realidad de clases de la historia contemporánea de Europa y de Estados Unidos. También los conflictos de clase y la construcción y ejercicio de las hegemonías son particulares de nuestra región. En ese sentido conviene tener presente la lectura del maestro Sergio Bagú que nos abre un horizonte de conocimiento de nuestra realidad, lo cual es sin duda el único fundamento para apreciar las tendencias reales existentes en la región y las posibilidades de cambio.

Bibliografía

Bagú, Sergio: “Clases Sociales”, en *Marx-Engels. Diez conceptos fundamentales en proyección histórica*, México, Nuestro Tiempo, 1972, pp.102-147.

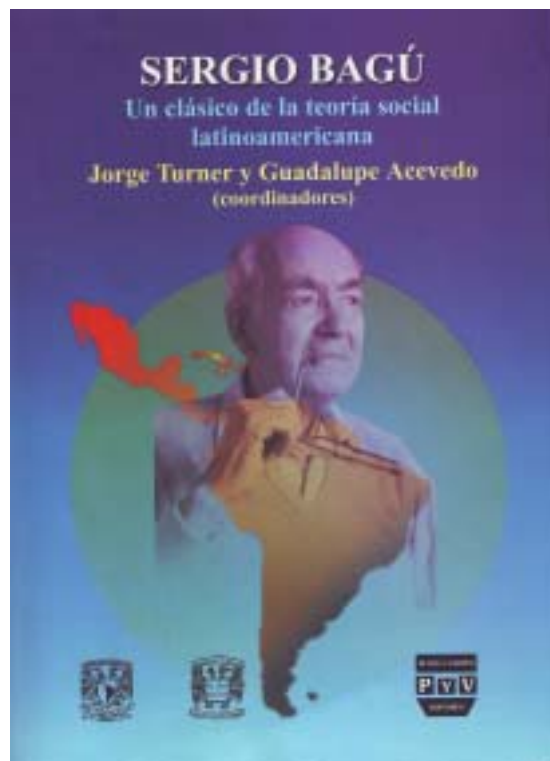
Bagú, Sergio *et al.*: “Las clases sociales del subdesarrollo”, en *Problemas del subdesarrollo latinoamericano*, México, Nuestro tiempo, 1973, pp.9-52.

Bagú, Sergio: “Tres oligarquías, tres nacionalismos”, en *Cuadernos Políticos*, México, núm. 3, enero-marzo de 1975, pp. 6-18.

Bagú, Sergio: “Comentario” a tres trabajos en el seminario de Oaxaca, junio de 1973, en Raúl Benítez Zenteno (Coord.), *Clases sociales y crisis política en América Latina*, México, Siglo XXI, 1977, pp.315-326.

Noviembre de 2001

Lucio Oliver Costilla, “Las clases sociales de América Latina”, en e-l@tina. *Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, Vol. 6, nº 21, Buenos Aires, octubre-diciembre de 2007, pp. 3-15. Disponible en línea en <http://www.iigg.fsoc.uba.ar/elatina.htm>



AVISO

PRESENTACION DE ARTICULOS Y RESEÑAS PARA TEMAS Y DEBATES , REVISTA DE LA FACULTAD DE CIENCIA POLITICA Y RELACIONES INTERNACIONALES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO. CONVOCATORIA PERMANENTE

- Los trabajos con pedido de publicación deben ser remitidos al Comité Editorial de la Revista de la Facultad de Ciencia Política y R.R.I.I., y entregados, con nota de pedido en Mesa de Entradas.
- Deberán presentarse 3 copias impresas y una en disquete, en formato RTF.
- La extensión de los artículos deberá ser de un máximo de 20 páginas, en letra Times New Roman, tamaño 12, a espacio simple; las reseñas un máximo de tres páginas.
- Los cuadros, gráficos y mapas se incluirán en hojas separadas del texto, numeradas y tituladas. Los gráficos y mapas se presentaran confeccionados para su reproducción directa.
- Toda aclaración con respecto al trabajo (presentación previa, agradecimientos, etc.) así como la pertenencia institucional se consignaran en notas al pie de pagina mediante asteriscos remitidos desde el nombre del autor.
- Las citas al pie se enumeraran correlativamente y observaran el siguiente orden: a) nombre y apellido del autor; b)título de la obra, en bastardilla; c)volumen, tomo, etc.; d)editor; e)lugar y fecha de publicación; f)numero de la pagina. Cuando se trate de un artículo se lo mencionara entre comillas, bastardilla el libro, revista o publicación en la que haya sido publicado.
- Si se insertara bibliografía se la incluirá al final del trabajo, ordenándola alfabéticamente por autor y colocando primero el apellido y luego la inicial del nombre.
- Los trabajos serán sometidos a la evaluación de 2 árbitros, sobre la base del principio de anonimato.
- Los artículos remitidos deberán ser inéditos en lengua española.
- En ningún caso serán devueltos los originales.

CORRESPONDENCIA:
Comité Editorial Revista Temas y Debates
Facultad de Ciencia Política y R.R.I.I.
Universidad Nacional de Rosario
Berutti 2353 Monoblock 1
(2000) Rosario - Argentina

TEL: 54-0341- 4808521/22

FAX: 54-0341- 4808520

Email: mgluck@unr.edu.ar

MIRADAS CONTRADICTORIAS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL “GRANERO DEL MUNDO”, 1890-1920 *

PABLO VOLKIND **

Introducción

Las características que asumió el desarrollo de la agricultura pampeana en el parteaguas de los siglos XIX y XX fueron objeto de numerosas descripciones y estudios en los cuales se reflejaron miradas contradictorias y conflictivas. Las diversas percepciones del fenómeno se plasmaron en la identificación de los factores que llevaron a dicha expansión, en la elaboración o no de diagnósticos sobre sus contradicciones, problemas y eventuales dificultades que conllevaba, y en las posibles medidas que se debían adoptar en función de superar esos condicionamientos.¹ Esto se expresó a través de opiniones divergentes en temas tales como la tecnología disponible y sus modos de uso, las características de la fuerza de trabajo utilizada, las condiciones en las que se producía y el nivel de productividad agrícola alcanzada en aquel período en comparación con otros países.

En función de estas preocupaciones, y entendiendo que los balances sobre aquel período estructurante de la Argentina moderna se proyectan contradictoriamente sobre los diagnósticos y propuestas del presente, se escogieron un conjunto de fuentes y testimonios con el objetivo de identificar sus posiciones y ponderar sus argumentos. A efectos del análisis, dichas visiones fueron agrupadas según el siguiente criterio: por un lado, aquellos protagonistas y contemporáneos que desde diversas posturas enfatizaban las virtudes y potencialidades del desarrollo agrícola argentino y destacaban la existencia de una "agricultura de punta" –comparable con las más avanzadas en el plano internacional-; por el otro, los que coincidían en remarcar las dificultades, contradicciones y límites que había asumido dicho proceso, que relativizaban en buena medida la caracterización anterior.²

* Quiero agradecer los comentarios del Doctor Waldo Ansaldi a la ponencia presentada en la Mesa Temática Abierta 113 “Conflictos, organizaciones y movimientos sociales en la historia agraria Argentina y Latinoamericana desde comienzos de siglo XX a la actualidad”, de las XXI Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia, San Miguel de Tucumán, 19-21 de Septiembre de 2007.

** Investigador del Centro Interdisciplinario de Estudios Agrarios, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires. Docente de las Facultades de Ciencias Económicas y Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Becario CONICET.

¹ Sobre esta temática, pero reflejando aspectos disímiles, han sido elaborados otros trabajos entre los que se destacan Halperin Donghi, Tulio. “Canción de otoño en primavera: previsiones sobre la crisis de la agricultura cerealera argentina (1894-1930)”. En *Desarrollo Económico*, vol 24 n°95, oct-dic. 1984, pp. 367-386 y Barsky, Osvaldo; Posada, M. y Barsky, A.. *El pensamiento agrario argentino*. CEAL, Buenos Aires, 1992.

² En relación con el desarrollo del trabajo, cabe advertir que en esta presentación se prescindió del análisis sobre la expansión ganadera del período. Asimismo, en torno a las fuentes utilizadas, se deben tener

Disponibilidad, características, condiciones de uso de la maquinaria agrícola, y calificación de los productores directos

Sobre la base de la apropiación de millones de hectáreas arrebatadas a las comunidades originarias y distribuidas entre los grandes terratenientes detentadores del poder político, se desarrolló un importante proceso de expansión del área sembrada con cereales (maíz y trigo esencialmente) que se elevó de 1.202.000 hectáreas de trigo cultivadas en 1891 y 1.244.000 de maíz en 1896 a 6.063.000 y 2.973.000 hectáreas respectivamente en 1909.³ Esto se expresó, a su vez, en el incremento de las exportaciones de dichos cereales, que pasaron respectivamente de 87.457 y 360.250 pesos oro en 1880 a 102.631.000 y 112.292.000 en 19134; a la par que consolidaban su presencia en el país grandes corporaciones internacionales protagonistas del comercio mundial de cereales.⁵

El desarrollo acelerado de las líneas ferroviarias, estrechamente vinculado con las necesidades de la exportación de productos agropecuarios, fue otro de los elementos que caracterizó el proceso. El tendido de vías férreas pasó de 16.634 kilómetros en 1900 a 35.100 en 1922, perteneciendo en un 82,9 % a capitales privados extranjeros.⁶ En particular, en la Región pampeana se extendieron por las principales zonas pasando de 6.400 kilómetros en 1890 a 24.000 en 1925.⁷

Otro factor que fue causa y a la vez consecuencia, estuvo dado por el aumento exponencial de la población.⁸ Tomando en su conjunto los habitantes de Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, Córdoba y el Territorio Nacional de La Pampa, la cifra asciende de 1.987.512 en 1895 a 4.227.988 de habitantes en 1914, entre los cuales la población extranjera registraba una importantísima participación.⁹

Este desarrollo también se vio reflejado en la creciente utilización de maquinaria agrícola, que ingresó al país proveniente esencialmente de Inglaterra y Estados Unidos. Así, en 1914, el número de arados en la región pampeana alcanzaba la cifra de 310.910, el de sembradoras, 73.942 y el de trilladoras, 6.660.¹⁰

Buena parte de los testigos de aquella época confirman la presencia de maquinaria relativamente moderna en proporciones considerables dentro de la región pampeana, particularmente Buenos Aires y Santa Fe. Pero las opiniones se tornan divergentes a la hora de explicar quiénes tenían acceso a las

presentes los diversos derroteros personales, su relación con la estructura social y el momento histórico en el que dichos informantes producen sus opiniones.

3 Vázquez-Presedo, Vicente. *Estadísticas históricas Argentinas (comparadas). Primera parte 1875-1914*. Ediciones Macchi, Buenos Aires, 1971, pág.55.

4 *Historia Integral Argentina*, “Crecimiento y desequilibrio”, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1974, pág. 142. Tornquist, Ernesto. *El desarrollo económico de la República Argentina*. Tornquist and Co., Buenos Aires, 1920.

5 Gaignard, Romain. *La Pampa Argentina*. Ediciones Solar, Buenos Aires, 1989, págs. 336-340.

6 Ortiz, Ricardo. *Historia Económica de la Argentina*. Plus Ultra, Buenos Aires, 1971, Tomo II, pág. 249.

7 Gaignard, Romain. *Op.Cit.*, pág. 284.

8 Se pobló el campo, pero no esencialmente por la propietarización de sus productores directos. La colonización oficial dio paso a la colonización “privada” y la expansión de la agricultura estuvo signada por el predominio del arrendamiento, que desde sus orígenes en el litoral hasta la propia provincia de Buenos Aires - área esencialmente ganadera-, se desarrollo en un proceso concatenado con las transformaciones pecuarias operadas al impulso del crecimiento y consolidación de la industria frigorífica para la exportación.

9 Elaboración propia en base a los Censos Nacionales de Población de 1895 y 1914.

10 Gaignard, *Op. cit.*, pág. 344.

mismas, cuánto y cómo se aprovechaba su potencialidad productiva, cuál era su costo y el de los repuestos y, en definitiva, cuál era la proporción -en términos comparativos- entre la mecanización nacional y la de otros países agrícolas en el concierto mundial.

Dentro de la corriente que enarbolaba los argumentos más asimilables a una perspectiva apologética del desarrollo agropecuario en curso, fundamentando la visión de una “agricultura de punta”, encontramos los relatos que Estanislao Zeballos elaborara en 1883, en su recorrido por Santa Fe. Según este miembro del *establishment* de la época, las colonias agrícolas estaban regadas de moderna maquinaria agrícola en un curso fomentado por el desarrollo de la “colonización libre” (se refiere a la colonización impulsada y usufructuada por empresas privadas): “resulta que en Santa Fe se emplean entre tres y cuatro arados por cuadra”.¹¹ Se manifestaba en sus relatos el asombro ante la “majestuosidad” de las máquinas agrícolas surcando los campos sembrados con trigo.¹² Señalaba que en aquellas explotaciones carentes de trilladoras, estas eran provistas por “contratistas” que “ruedan de sembrado en sembrado a hacer la cosecha por un tanto.”¹³ También la existencia de enormes graneros y molinos daban muestras, para él, de una producción pujante y moderna.

En este mismo sentido, Gabriel Carrasco desarrollaba sus argumentos en el Estudio Preliminar al Tercer Tomo del Censo de 1895. “En la actualidad puede asegurarse que, salvo algunas explotaciones primitivas situadas en las comarcas más lejanas de los centros productores é industriales, en todo el resto del país sólo se emplean maquinarias y herramientas agrícolas de las mejores que respectivamente existen en su clase. Este hecho es una consecuencia necesaria de la gran extensión de la superficie cultivada, con relación al número de agricultores, y a lo elevado de los jornales, puesto que para obtener la cosecha en condiciones económicas, es indispensable suplir por medio de maquinarias el trabajo directo del hombre”.¹⁴

Jules Huret también compartía la mayoría de los comentarios realizados por Carrasco. Comparaba a nuestro país con otras regiones del planeta y llegaba a la conclusión de que “exceptuando la América del Norte, la Australia y el Canadá, no se encuentra en ninguna parte tal facilidad de adaptación a los progresos del *maquinismo* moderno. No hay necesidad de *predicar* a los colonos para hacerles cambiar de arados y de *sembradoras* y *segadoras*. Es verdad que las máquinas apenas cuestan más caras que en Chicago. Pero las piezas o accesorios de recambio, así como las reparaciones, alcanzan precios extraordinarios a causa de la falta de operarios hábiles, por lo que a veces es más conveniente adquirir una nueva máquina que componer su gastado organismo. [...] Son dignas de ver en las inmensidades desiertas aquellas máquinas sin carbón, sin agua y sin leña, que avanzan con su marcha matemática, arrastrando tras de sí quince discos que muerden, cortan y desmenuzan la tierra virgen con su potente cuchilla, para comprender cómo un país tan poco poblado ha podido llegar en tan corto tiempo a un grado de producción tan extraordinario.”¹⁵ La visión de

11 Zeballos, Estanislao. *La región del trigo*. Hyspamérica, España, 1984, pág. 232. Referencias a la cantidad de maquinarias en las páginas 231a 234.

12 En diversos pasajes desborda el lirismo apologético: “sábanas de trigo por todos lados y de cuando en cuando grandes máquinas de segar y de trillar que marchaban majestuosamente arrastradas por bueyes” (pág. 31), “al contemplar desplegadas sobre un campo de batalla de diez leguas, mas de doscientas cincuenta máquinas agrícolas de los mejores sistemas, soñe que viajaba en California [...] de los exuberantes trigos” (pág. 36).

13 Zeballos, *Op. cit.*, pág. 31.

14 Carrasco, Gabriel. Segundo Censo de la República Argentina de 1895. Buenos Aires, 1898, Tomo III Censos Complementarios, Consideraciones, pág. LV.

15 Huret, Jules. *De Buenos Aires al Gran Chaco*. Hyspamerica, Buenos Aires, 1888, Tomo II, págs. 200-201.

conjunto que brindaba se condensaba en la metáfora con la que caracterizaba a la agricultura argentina: una “fábrica de cereales” basada en el trabajo de los obreros y la industria mecánica.

Para el ingeniero agrónomo Hugo Miatello, la creciente mecanización de la producción agrícola había jugado un rol importantísimo en los progresos alcanzados por la producción de granos: “Ha reducido hoy las tareas manuales a su mayor perfección, y así vemos que el cómodo y elegante arado ruso, de asiento, evita al chacarero el penoso andar a pie, con las manceras en mano como antaño; el arado a vapor o nafta, que ara una hectárea por hora; la sembradora [...], las trilladoras a vapor, verdaderos colosos que embolsan hasta 600 quintales de trigo por día y 1.200 de maíz; las cosechadoras, que siegan y trillan por 30 centavos el quintal; y así, dígame de todos los demás mecanismos que hacen hoy las tareas agrícolas fáciles, livianas, rápidas y económicas...”¹⁶

También Bunge enfatizó la existencia de una abundante cantidad de maquinaria moderna, desde un inicio, que habría permitido poner en producción enormes extensiones de tierra con una proporción relativamente baja de trabajadores.

Sin embargo, para este mismo período histórico existieron otras opiniones que divergieron en mayor o menor medida de las anteriores, poniendo en cuestión las visiones más idílicas sobre la marcha de la agricultura en nuestro país.

Gastón Gori¹⁷ expone una visión y juicios contrapuestos a los de Zeballos, referidos a la misma zona (Santa Fe) y al mismo período (fines del siglo XIX), remarcando que las condiciones a las que estaban expuestos los campesinos arrendatarios no les permitían acumular, lo que restringía severamente para ellos el acceso directo a la maquinaria moderna: “Quince años después de la primera exportación de trigo, los campos argentinos se labraban con arados de manceras, rastras y desterronadoras y, por cada máquina a vapor para trillar, correspondían 1397 cuadras cuadradas de cultivo... La exposición de París exhibió, sin embargo, maquinarias agrícolas que equivalían, para nuestros hombres de campo, a la magnitud de un sueño imposible... El aislamiento, la inestabilidad del arrendatario, la pobreza en la época que consideramos, involucran la impotencia para producir bien, el atraso con respecto a la técnica mundial. Nuestro campesino, atrasado hoy, lo fue desde el comienzo de la agricultura.”¹⁸ Según Gori, los factores principales que habían permitido la enorme expansión del área sembrada y de la producción fueron una abundante cantidad de tierra fértil y una creciente magnitud de brazos. El acceso a la moderna maquinaria estaba restringido a los dueños de grandes establecimientos agrícolas o a empresarios de los pueblos que luego las alquilaban, lo que lo lleva a interrogarse acerca de qué campesino arrendatario compraría maquinaria y herramientas modernas y costosas si no tenía asegurada la posibilidad de poder pagar el arrendamiento a causa de la pérdida de la cosecha. Al respecto cabe recordar que son varios los autores que mencionan que de tres cosechas en general sólo una era buena, lo cual aunado a veces al hecho de que fueran insuficientes llevaba a que al no poder afrontar sus costos fueran desalojados y confiscadas todas sus pertenencias para “honrar” su deuda. Así, ¿quién introduciría en el campo arrendado sino herramientas rudimentarias?. Finalmente, el autor señalaba que lo que se podía observar tempranamente en las exposiciones (modernas máquinas y herramientas para la agricultura), no derivaba mecánicamente en su utilización inmediata, pues en muchos casos pasaban entre 15 y 20 años para que eso sucediera.¹⁹

16 Miatello, Hugo. *La agricultura y la ganadería en la República Argentina. Su evolución y progresos*. Talleres gráficos del Ministerio de agricultura de la Nación, Buenos Aires, 1916, pág. 31.

17 A pesar de que Gastón Gori escribe en la década de 1950 se consideró que era un testimonio relevante para el trabajo y que podía utilizarse en término de establecer comparaciones.

18 Gori, Gastón. *El pan nuestro*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, 1958, 2002, pág. 91.

19 Gori, .*Op. Cit.*, págs. 92-93.

Diagnósticos y juicios parecidos habían sido esgrimidos por Lallemand en sus artículos de fines de siglo XIX y principios del XX. Este fino y agudo observador constataba la existencia de un parque de maquinaria agrícola moderno en el país, aunque sin dejar de enfatizar la imposibilidad que tenían los colonos y la mayoría de los productores arrendatarios –esencialmente familiares– de acceder a las mismas, producto de sus altos costos. Estas herramientas quedaban circunscriptas a las “estancias gigantes” (grandes latifundios), que sí podían adquirirlos, modernizando su producción y generando una importante brecha con las pequeñas explotaciones.²⁰ En estas parcelas, la ausencia de dicha maquinaria se reemplazaba mediante una extenuante “autoexplotación” a la que se sometían los colonos y sus familias, principalmente italianos que vivían y trabajaban en condiciones infrahumanas y cuya única meta era llegar a poseer una parcela de tierra. Se explicaba así, por ejemplo, la disminución en la importación de maquinaria en 1894 con respecto a 1893, y el simultáneo aumento de la de guadañas: “El precio del trigo fue en 1893, término medio de 23,26 pesos oro en Buenos Aires y bajó en 1894 a 18 pesos oro por tonelada. Pues aunque el precio del producto haya bajado tanto, mermó el trabajo con maquinaria y aumentó el manual. ¡La guadaña derrotó a la atadora! ¡La mano del hombre venció a la máquina!”²¹ En esta misma línea argumental podrían ubicarse las opiniones de Godofredo Daireaux, quien planteaba que los exorbitantes impuestos y costos a los que estaba expuesto el agricultor le impedían acumular una pequeña cantidad de dinero que le permitiese acceder a la maquinaria agrícola más cara, quedando a merced de las arbitrariedades de los empresarios de trilladoras. Además el productor cargaba con una serie de cánones, obligaciones fiscales y fletes que dificultaban su desenvolvimiento y progreso. A esto se sumaban los problemas acarreados por la necesidad de importar la maquinaria que, esencialmente, no se producía en el país: “Desgraciadamente, en estos países de poca industrialización todavía, el agricultor se tiene que contentar con lo que le mandan de allende los mares y, bueno o malo, si no hay más, se debe conformar. Sucede que, muchas veces, la máquina mejor poco se venderá y que la más buscada será la de inferior, para lo cual habrán multiplicado los avisos bombásticos. Hemos visto máquinas que después de haber dado a sus fabricantes una fortuna merecida, se han vuelto inservibles por la codicia de los mismos que han querido ganar demasiado, aprovechando su fama, y han mandado máquinas débiles, que á cada rato fallan. La elección de máquinas es tanto más difícil cuanto no hay todavía concursos públicos frecuentes, donde se pueda juzgar con imparcialidad y prácticamente las calidades y los defectos de las varias máquinas ofrecidas a la venta.”²²

Entre otras opiniones vertidas entrado el siglo XX, cabe mencionar la investigación realizada por Biale Massé en 1904. Este polifacético profesional señalaba la existencia de una abundante cantidad de maquinaria en el Litoral, pero no dejaba de remarcar su preocupación sobre lo que para él era el problema principal, consistente en la impericia y el desconocimiento de los dueños de dichas máquinas, faltas que redundaban en un trabajo deficiente y peligroso: “Con tales maquinistas las máquinas sufren mil accidentes e interrupciones; no son pocos los accidentes del trabajo que sufren los obreros, por los cuales no se les da indemnización alguna; haciéndose así un trabajo malo, caro y con mucha pérdida para la producción.”²³ La escasa calificación de los maquinistas, junto a los otros

20 Lallemand, German. “La cuenca del Plata” Artículo publicado en *Die neue Zeit*, tomo 2 1895-1896. En *La clase obrera y el nacimiento del marxismo en la Argentina. Selección de artículos de Germán Avé Lallemand*, Editorial Anteo, Buenos Aires, 1974, págs. 147-148.

21 Lallemand, German. “¿Colonización o Latifundio?” Artículo publicado en *Revista La Agricultura*, abril de 1895, págs. 280-282. Op. Cit., págs. 88-89.

22 Daireaux, Godofredo. *Manual del agricultor argentino*. Prudent Hermanos, Buenos Aires, 1908, págs. 275-276.

23 Biale-Massé, Juan. *Informe sobre el estado de las clases obreras argentinas a comienzos de siglo*. CEAL, Buenos Aires, 1985, tomo I, pág. 98.

aspectos señalados, constituían los problemas que emergían de las condiciones sociales que Biale Massé criticaba.

En este mismo sentido se explayaba Ricardo Huergo, encargado de realizar una investigación agrícola en la región septentrional de la Provincia de Buenos Aires en 1904. Tomado el país en su conjunto, este ingeniero concluía que a pesar de que predominaba el poco apego a las innovaciones y la agricultura se estructuraba alrededor de prácticas donde lo principal estaba dado por las riquezas naturales sobre las cuales el productor ejercía un ínfimo trabajo, el trabajo llevado adelante en la zona norte de la Provincia de Buenos Aires, “en sus términos generales, demuestra ciertamente un gran progreso en la dotación de la maquinaria moderna, revela que hay mejoramiento en la producción principalmente por la introducción de nuevas variedades en los pocos cultivos que la constituyen, pero en las prácticas, sea de labores de las tierras, de los procedimientos de siembra y recolección, de rotación, etc., poco, muy poco es lo que se ha adelantado y este adelanto se debe más a la sustitución del material agrícola que al esfuerzo intelectual o adelanto del cultivador.”²⁴

A pesar de que sus juicios sobre las virtudes y enormes logros alcanzados por el desarrollo de la “industria agrícola de nuestro país” ameritarían ubicar a Hugo Miatello exclusivamente en el grupo de aquellos que enfatizan la existencia de una “agricultura de punta”, resultan relevantes las preocupaciones que manifestaba hacia 1921 en relación con la situación agrícola: “La organización técnica de nuestra agricultura es deficiente por la extensión excesiva de la chacra, siempre superior a los medios y elementos de que dispone el agricultor; por el escaso número de cultivos a que se dedica el mismo, que no pasan de dos o tres; por carecer de un plan técnico de explotación adecuado a cada zona y por tanto no se aplica una rotación o alternativa racional en las sucesión de los cultivos [...] En la organización económica de la agricultura constatamos: falta de capital industrial y falta de crédito agrario que lo substituya en forma adecuada...”²⁵

No existen dudas de que la Argentina protagonizó un importante desarrollo agrícola entre 1890 y 1930, en particular en la región pampeana. La incorporación de maquinaria agrícola y la discusión sobre el grado de tecnificación presente en los testimonios evidencian esa situación. Pero las capacidades e incapacidades relativas que los diversos sectores y clases sociales tuvieron a la hora de mecanizarse estuvo determinada, en última instancia, por la estructura económico social agraria y por los factores culturales e ideológicos, los que marcaron no sólo los diversos grados y ritmos de tecnificación sino su tipología y la heterogeneidad de implantación social y regional. Esto, a su vez, estuvo vinculado a la necesidad de importar dichas herramientas y a la imposibilidad de producirlas en nuestro territorio, lo que evidenciaba, no “la impericia” o la falta de insumos, sino las trabas que emanaban de una estructura agroexportadora consistente con un país que iba consolidando su condición de dependiente del imperialismo en el marco de la división internacional del trabajo establecida a fines del siglo XIX.

Características de la fuerza de trabajo agrícola, relaciones sociales y condiciones de producción en la agricultura pampeana

Al igual que con la maquinaria, las visiones interpretativas producidas por los testigos de aquella época presentan fuertes divergencias a la hora de describir y analizar las características de la fuerza de trabajo agrícola y las condiciones en las que desarrollaban sus tareas. Por un lado, estaban aquellos que enfatizaban los altos salarios abonados, la escasa calificación requerida y la posibilidad de ahorro y acumulación que generaban, permitiendo en muchos casos –tras algunos años de duro trabajo-

²⁴ Huergo, Ricardo. *Investigación agrícola en la región septentrional de la Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires, Compañía Sud Americana de Billetes de Banco, 1904, pág. 111.

²⁵ Miatello, Hugo. *Tratado de Agricultura*, Ángel Estrada y Cía., Buenos Aires, 1921, Tomo Primero, pág. 32.

transformarse en arrendatario y luego acceder a la compra de una parcela de tierra. Por el otro, se encontraban los que remarcaban las jornadas extenuantes que sufrían los trabajadores, los salarios relativamente magros que percibían o el nomadismo al que estaban expuestos los arrendatarios que redundaba en la imposibilidad de alcanzar un título de propiedad en el área rural.

Comenzando por los asalariados rurales, Zeballos planteaba, a fines del siglo XIX, que las condiciones de trabajo para los peones eran muy buenas dada la escasez de mano de obra y los altos salarios que se pagaban en la época de cosecha: “Los sueldos de los peones son, en efecto, pingües. De 30 hasta 60 pesos bolivianos con casa y comida. –cálculense la comida allá [en Europa] a 4 reales bolivianos por día, de suerte que el peón de cosecha gana de 45 a 75 pesos bolivianos mensuales, sueldo que asombra a los inmigrantes que llegan por primera vez a ganarlo y que les permite con frecuencia convertirse en colonos rápidamente.”²⁶ Esta idea es reiterada en diversas ocasiones debido a que en este período la falta de brazos aparecía como un problema acuciante, esencialmente a la hora de la cosecha. Esta “exigía emplear cien mil hombres [se está refiriendo a la cosecha de lo que denomina la región del trigo en Santa Fe en 1882] y solamente con centenares de máquinas podía ser sustituida aquella inmensa fuerza humana, aunque no del todo. Brazos! Brazos! Era la exclamación del día, y el vapor *Provedor* que necesitaba treinta peones para cargar trigo, apenas hallaba catorce al jornal fabuloso de *tres pesos fuertes!* (15 francos)”²⁷.

Según Jules Huret, las bondades y riquezas que brotaban de la producción agraria pampeana alcanzaban también a los obreros agrícolas. Para este autor los trabajadores del Piamonte y de Galicia que no tenían graneros ni establos se enriquecían en pocos años gracias a la “industria mecánica” que hace de los campos inmensos una fábrica de cereales.²⁸

Asimismo, continúa Huret, entre los obreros rurales eran mayoría los inmigrantes italianos, que si trabajaban de manera esforzada -dependiendo de buenas cosechas- podían llegar a adquirir una porción de tierra. Esto estaba vinculado a los elevados salarios que percibían y que se mantenían en niveles similares en todas las provincias: “Los labradores contratados ganan en Buenos Aires de 55 a 145 francos por mes además de la manutención, cuyo coste varía desde uno a dos francos diarios. Los salarios aumentan naturalmente en el periodo de cosecha”.²⁹ En todos los casos las remuneraciones eran altas, aunque existían diferencias en función de la tarea a realizar y de la calificación requerida para la misma. Sin embargo, estos valores sólo correspondían a los meses que duraba la cosecha.

Por otra parte, la revisión de los testimonios epocales nos enfrenta a otro grupo de observadores y analistas que parece no compartir las apreciaciones anteriores, poniendo el foco en diversos aspectos de las tareas asalariadas, que desdibujarían sus “supuestas ventajas”

Los trabajos requeridos en la producción agrícola, esencialmente en la cosecha, solían ser muy duros y esforzados. Tanto el corte y trilla, la realización de las parvas, el acarreo y la estiba implicaban una importante cantidad de esfuerzo y riesgos: “Todos los trabajos son duros, tanto por las altas temperaturas en que se operan cuanto por lo excesivo de la jornada, aunque se dice que se hacen de sol a sol, es falso, porque aprovechan la luna, al alba, o después de puesto el sol, para alargar la jornada.”³⁰ El polvo permanente que respiraban, la deficiente comida que les brindaban, la duración de las jornadas y la impericia de una importante cantidad de dueños de trilladoras que -por desconocer

26 Zeballos, *Op. Cit.*, pág. 28.

27 Zeballos, *Op. Cit.*, pág. 218.

28 Huret, *Op. Cit.*, pág. 205.

29 Huret, *Op. Cit.*, pág. 212.

30 Biallet-Massé, *Op. Cit.*, pág. 97.

el modo adecuado de su funcionamiento- exponían al obrero a un ritmo feroz y a un gran peligro físico, llevaban a que el trabajo en dichas máquinas fuese considerado el “más brutal”.

Inclusive, si se analiza la relación entre el tipo de labor requerida y el salario ofrecido (aunque éste parezca elevado), se identifican casos en los que no terminaba de resultar suficientemente atractivo frente a las obligaciones que conllevaba: “Los altos jornales no constituían un incentivo suficiente para atraer a todos los peones necesarios, de modo que no sufriera perjuicio el grano emparvado, por la demora en ser trillado que se extendía hasta el mes de enero en las colonias alejadas de los centros donde operaban trilladoras. Porque, además de las jornadas brutales, la labor era peligrosa por falta de seguridad en las plataformas de las máquinas y de protección de las poleas –los accidentes por esas causas abundaban- y se realizaba en medio de gran suciedad de paja triturada y expelida por las bocas para el bálago y por las aventadoras.”³¹ Esto explica en parte que, a pesar de la inmensa cantidad de inmigrantes que ingresaban al país instalándose en “la zona del cereal”, escaseasen los brazos para la cosecha y que los altos jornales no recompensasen lo arduo de las tareas.

A este panorama, Lallemand le agregaba otra de las penurias que solía sufrir el asalariado y que reiteradamente formaba parte de sus reivindicaciones, la calidad y tipo de alimentos y el alojamiento: “El peón de labranza gana actualmente, además del alimento, hasta 35 pesos mensuales, y un peón con la mitad de obligaciones 20 pesos, siendo el *standard of life* terriblemente bajo. [...]; trabaja bajo un sol abrasador, ingiere un agua salobre fuertemente mezclada con aguardiente, y se producen casos frecuentes de insolación.”³²

Si bien el trabajo asalariado jugaba un papel fundamental en las tareas agrícolas, este variaba en función de la estacionalidad y del tipo de labores requeridas. En su Manual del Agricultor Argentino, Daireaux realiza una serie de recomendaciones que debían tener en cuenta los productores en relación a los peones asalariados, a los que califica en mensuales, los por día o jornaleros y los por un tanto. En relación al primer tipo, refiere que “vive en el establecimiento, donde encuentra asegurado todo lo necesario, casa, alimento, etc. No tiene que atender a las necesidades de la vida, y se lo pasa por consiguiente en una quietud bastante completa para explicar que su sueldo sea, en proporción, algo bajo. Es cierto que el peón mensual no es independiente, y que tiene que dar todo su trabajo, en cualquier forma y en cualquier momento que se lo pidan; pero justamente por ser continua su obligación, pierde forzosamente en intensidad lo que tiene de más en asiduidad.”³³ Los jornaleros, así como los tanteros, realizaban tareas ocasionales, tenían mayor inestabilidad, debían realizar trabajos más duro e intensivos, y por lo tanto la paga era superior. Pero todos tenían en común las miserables condiciones de vida y de trabajo que sobrellevaban: “En todos los [establecimientos] encontrarán galpones, algunas veces magníficos, para alojar padrillos o vacas finas, y en ninguno, casi, una casa higiénicamente distribuida para alojar a los peones.”³⁴

Reflejando una realidad que coincidía con algunos de los planteos de Daireaux, José Tarditti señalaba en abril de 1926 que las condiciones de vida de los trabajadores del campo continuaban siendo muy malas. “Interminables jornadas, reducidos salarios y pésimos alojamientos, he aquí sintetizada la condición en que viven los campesinos. La índole de la tarea que realizan los obliga a

31 Gori, *Op. Cit.*, pág. 123.

32 Lallemand, German. “La situación laboral en la Argentina” Artículo publicado en *Die neue Zeit*, tomo 1 1895-1896. *Op. Cit.*, págs. 159-161.

33 Daireaux, *op. cit.*, pág. 323. Conviene señalar que este tipo de “consejos” se dirigen hacia aquellos productores, ya sean propietarios o arrendatarios, que contaban con un cierto capital y estaban en condiciones de explotar fuerza de trabajo asalariada de manera permanente, realidad que no era compartida por la mayoría de los pequeños y medianos productores.

34 Daireaux, *op. cit.*, pág. 329.

albergarse en casa del patrón. Pero ni aún el personal estable y permanente cuenta con alojamiento más o menos decente. No cuesta mucho pensar que los ocupados extraordinariamente no tienen ni un mísero y destartalado rancho para cobijarse.”³⁵

En cuanto a los trabajadores temporarios, esencialmente contratados para la cosecha, Tarditti planteaba que los salarios que obtenían eran “mezquinos”, que las condiciones de trabajo eran extenuantes y que el alimento y la vivienda deficientes redundaban en el desmedro de su salud: “Siendo tan breves las temporadas en que son ocupados los trabajadores en estas faenas agrícolas, casi nunca logran formar el pequeño capital que les permita estar en condiciones de afrontar cualquier dificultad financiera que les sobreviniera. Agreguemos a esto el hecho de que deben proveerse de lo que necesitan en el negocio instalado en el mismo lugar de trabajo, con lo que el patrón recupera buena parte de lo que pagó en salarios. Es indudable que allí se les hace víctimas de una vulgar estafa, cobrándoseles diez lo que vale uno.”³⁶

Pero las fuentes no sólo reflejan los cambios cualitativos y cuantitativos vinculados a la estacionalidad de los trabajos agrícolas sino que también testimonian acerca de las diversas características que asumían las relaciones que se establecían entre los asalariados y sus empleadores en función de la procedencia del peón, el número de jornaleros contratados y el tamaño de las parcelas a trabajar.

Ampliando ahora el panorama de nuestra presentación de la fuerza de trabajo mediante la incorporación de la mano de obra familiar, cabe recordar como Biale Massé registraba las diferencias que iba observando en cuanto a la fuerza de trabajo requerida para cada una de las labores: “Las siembras las hacen ellos mismos [los colonos], ayudados de sus mujeres e hijos. [...] Concluida la siembra o el aporque del maíz, el colono queda completamente ocioso hasta que viene la época de las cosechas, en que pocos son los que trabajan personalmente. Se hace el corte y el emparvamiento por manos mercenarias, que no busca sino el mejor pague del trabajo hecho y que poco o nada le importa lo demás.”³⁷ El rol del trabajo familiar también fue enfatizado por Huret al comentar que el colono, especialmente el italiano, buscaba circunscribir la mano de obra al núcleo familiar -“su mujer y sus hijos le ayudan en las tareas y hasta sus hijas conducen el arado”-,³⁸ por lo menos en las tareas en que era posible, y en su defecto contrataba braceros o trabajadores. Por su parte, Boglich enfatizaba el peso del trabajo asalariado cuando planteaba que “no encontramos en la Argentina el típico campesino europeo que explota la tierra con su trabajo personal o el de sus familiares ni una población rural del tipo de los llamados semi-proletarios, sino una clase de agricultores que explotan la tierra en forma capitalista y una gran masa de asalariados rurales, netamente proletaria. Esta situación de relativa independencia del agricultor tenía también su reverso, pues se hallaba sometido al terrateniente o al capitalista colonizador mediante su contrato de arrendamiento o de locación, de formas feudales.”³⁹

Por otro lado, Biale Massé establece una diferencia entre la procedencia de los trabajadores para las diversas tareas y el trato que recibían a la hora de realizar las labores agrícolas, según la clase o sector social que los contrataba. En el caso de productores que trabajaban mayores extensiones y que requerían mano de obra asalariada para todas las tareas, era costumbre en general que “el peón

35 Rodríguez Tarditti, José. “Los trabajadores del campo”. En *Revista de Ciencias Económicas*, Buenos Aires, abril de 1926, año XIV, serie II, n° 57, pág. 384.

36 Rodríguez Tarditti, *Op. Cit.*, pág. 387.

37 Biale-Massé, *Op. Cit.*, págs. 88-89.

38 Huret, *Op. Cit.*, pág. 211.

39 Boglich, José. *La cuestión agraria*. Editorial Claridad, Buenos Aires, 1937, pág. 203.

destinado al arado y a la siembra es casi siempre de la localidad, más o menos conocido, y peón y patrón saben a qué atenerse respecto de las condiciones y de calidades.”⁴⁰ Y en cuanto al trato recibido en función del tamaño de la explotación decía lo siguiente: “el trabajador hace una vida casi común con el pequeño colono, come mejor y hace el trabajo más a gusto; pero con el colono en grande, que los maneja por medio de capataces, y sobre todo con los contratistas, se encuentra peor, porque se le da mal de comer y se le exige el máximo de trabajo. El resultado es que se hace mañero [...] El resultado... es el agotamiento del trabajador, que se desmoraliza y burla al patrón o contratista cuando puede.”⁴¹

Otro de los aspectos analizados por los testimonios es el derrotero social de los millones de europeos que llegaron al país y de sectores populares nativos que aspiraban a titularizar explotaciones agropecuarias y prosperar en el medio rural.

En este sentido, Zeballos resaltaba hacia 1882 la prosperidad alcanzada por una importante cantidad de colonias en la provincia de Santa Fe, donde se podían observar –según este autor- las condiciones existentes para el progreso económico y social de los inmigrantes dispuestos a realizar un trabajo duro y esforzado que redundaba en la posibilidad de acceder a la propiedad de la tierra, crecer y llevar una vida más próspera.⁴² Estas observaciones son compartidas por Fliess, quien en 1891 comentaba que los inmigrantes no encontraban grandes dificultades a la hora de poder adquirir tierras si se predisponían los primeros años a laborar sacrificadamente en pos de su objetivo: “Conozco personalmente muchos colonos en Santa Fe que en un período de 12 a 15 años han logrado ser propietarios de 500 hasta 1000 hectáreas, libres de todo gravamen ó hipoteca.”⁴³ Esta opinión se halla en línea con la beatífica descripción que nos ofrece Heriberto Gibson en las monografías complementarias al Censo Nacional Agropecuario de 1908: “Luchando [el colono] con constante empeño y laboriosidad, agregando cada año con sus ahorros al caudal de su capital, viéndose rodeado de su creciente familia, cesa, por fin, su vida nómada, se arraiga como arrendatario permanente, cuando no como propietario, y constituye la unidad de esa futura población rural de la República que, hermanando la agricultura con la ganadería, hará más intensas la producción y riqueza nacionales.”⁴⁴ En este mismo sentido, Huret plantea que, todavía para 1910, “al cabo de tres o cuatro años, si el obrero persevera y las cosechas no son demasiado malas, dispone de un pequeño capital que le permite, a su vez, arrendar o comprar un pedazo de terreno, origen acaso de una gran “estancia” futura”.⁴⁵ Lo mismo sucedía, según este autor, con el recorrido que seguían los colonos, quienes llegaban sin capital ni implementos de trabajo y al cabo de algunos años estaban en condiciones de adquirir el terreno que cultivaban. Para Huret la prosperidad alcanzada por estos sujetos era tan

40 Biale-Massé, *Op. Cit.*, pág. 92.

41 Biale-Massé, *Op. Cit.*, pág. 93.

42 Esto se expresa en el siguiente pasaje: “Mirad al colono en el muelle, pobre, desvalido, conducido hasta allí después de haber sido desembarcado a expensas del Gobierno, sin relaciones, sin capital, sin rumbos ciertos [...] Venid ahora conmigo a ver a este mismo inmigrante en el primer grado de su transformación social. Helo aquí! Sale a recibirme en su hogar, porque tiene ya un hogar” y más adelante el propio colono dice: “Tengo esta casa de ladrillo y techo de teja, la tierra fecunda y generosa que nos rodea cultivada por mi propia mano y son míos los arados, los bueyes, las máquinas y trabajan por mi cuenta los peones que emparvan el trigo en los rastrojos.” Zeballos, Estanislao. *Op. Cit.*, págs. 32-33.

43 Fliess, Alois E. *La producción agrícola y ganadera de la República Argentina en el año 1891*. Buenos Aires, Imprenta de La Nación, 1892, pág. 157.

44 Gibson, Heriberto. “La evolución de la ganadería”. En: *Censo Agropecuario Nacional de 1908*, Tomo III, Monografías, Buenos Aires, 1909, pág. 94.

45 Huret, *Op. Cit.*, pág. 210.

grande que en la comparación con los canadienses se podía apreciar su magnitud y riqueza. Las condiciones generadas en nuestro país y el predominio del cultivo extensivo, permitían que un colono explotara fácilmente 150 hectáreas mientras que el canadiense sólo podía trabajar hasta 25. Esto redundaba en mayores ganancias para productor argentino a pesar de lograr un rendimiento por hectárea de menos de la mitad en relación a su par canadiense.

Frente a los testimonios reseñados, la visión sobre las mayores posibilidades de acceso a la tierra generadas en los primeros momentos de la colonización y el recorrido transitado por la gran mayoría de los productores fueron presentados de una manera total o parcialmente opuesta por otra serie de descripciones, análisis e investigaciones llevadas adelante en aquella época.

Ya para 1895-1896, Lallemand daba cuenta de los cambios operados en nuestro país en lo que se refiere a las posibilidades de acceso a la tierra. Planteaba que entrada la década de 1890 ya no era posible transitar el recorrido deseado por tantos inmigrantes: de obrero a arrendatario y luego acumular hasta acceder a la parcela propia. El acelerado aumento del precio de la tierra y de las máquinas hacía imposible, ya para ese momento, la posibilidad de reproducir el ejemplo de las prósperas colonias fundadas, esencialmente, en Santa Fe. En cuanto a los que sí lograban hacerse de una parcela, este precursor del pensamiento marxista apuntaba: “El colono ni piensa en lograr una renta real de su finca. Se contenta con un sueldo y un derecho de posesión. Produce mucho más barato que un obrero asalariado y por restringir siempre más sus necesidades, por sufrir siempre más hambre y por trabajar siempre más, está disminuyendo constantemente los costos de producción. Por esta razón puede pagar por su reducida parcela más que el agricultor que se propone explotar su tierra en forma capitalista; por mucho que bajen los precios, el colono y los suyos, padeciendo un poco más de hambre y trabajando más, ganarán con todo un sueldo, y por miserable que éste sea se sentirán muy felices por creerse propietarios independientes.”⁴⁶

Una preocupación parecida se presenta en los juicios de Daireaux, quien planteaba ya para 1901 que en la Argentina la producción de una abundante cantidad de cereales no redundaba en el enriquecimiento de los agricultores, sino que -por el contrario- eran los sectores propietarios y dirigentes los que se apropiaban de esa riqueza, condenando a los productores directos a la pobreza: “La agricultura, hasta hoy, en la argentina, no hace más que enriquecer a sus parásitos.”⁴⁷ Esta vida miserable también se reflejaba en las prédicas del socialista Nicolás Repetto al remarcar la vida solitaria que llevaba adelante el agricultor y la precariedad a la que estaba expuesto por las condiciones de arrendamiento: la movilidad permanente, la falta de inversiones, el deterioro de sus instrumentos de trabajo, la frecuente prohibición de tener animales de consumo y una pequeña huerta, lo condenaban a la imposibilidad de desarrollarse tanto material como espiritualmente.

Alejandro Bunge, a pesar de que exaltaba las condiciones propicias generadas en el país para poder crecer y desarrollarse entre 1890 y 1914, no dejaba de interrogarse: “¿Cree alguien, sinceramente, que todo está en orden y que no haya motivo para amargas insatisfacciones? Piénsese [...] en los agricultores seminómadas que viven en ranchos miserables sin una huerta, sin un árbol, sin oportunidad espiritual alguna...”⁴⁸ En este mismo sentido, Emilio Coni, enfatizaba en 1926 las enormes penurias que sufrían los agricultores, obligados a movilizarse permanentemente, a tener viviendas precarias y a no poder mejorar sus cultivos. Estas circunstancias redundaban en la imposibilidad de acumular una cantidad suficiente de capital que permitiera acceder a la tierra, lo que sumado al aumento del precio de la misma habría generado un cambio en las condiciones y

⁴⁶ Lallemand, German. “De la Argentina” Artículo publicado en *Die neue Zeit*, tomo 1 1894-1895. *Op. Cit.*, págs. 143-145.

⁴⁷ Daireaux, Godofredo. *Op. Cit.*, pág. 223.

⁴⁸ Bunge, Alejandro. *Una nueva Argentina*. Hyspamerica, España, 1984, pág. 20.

perspectivas de estos arrendatarios, dado que “las pingues ganancias que obtenían los colonos en los primeros veinte años, se ven reducidas hoy apenas a cubrir sus gastos en los años regulares y a guardar muy poco en los buenos o excelentes”⁴⁹

En definitiva, los chacareros estaban expuestos también, a un sinnúmero de presiones e imponderables que incidían directamente en sus posibilidades de desarrollo, progreso y acumulación. El costo del arrendamiento, de las semillas, de la contratación de la máquina trilladora (que la mayoría no poseía), de las bolsas (negocio concentrado en un pequeño puñado de empresas extranjeras) y del transporte sumado a las inclemencias climáticas, las langostas y las imposiciones de los monopolios exportadores eran los factores a tener en cuenta.

Como se preguntaba Repetto en 1917, “deducidos todos estos gastos, ¿le quedará al chacarero lo bastante para saldar las viejas y nuevas deudas que lo atan al comerciante? *That is the question.*”⁵⁰

En definitiva, este período estuvo caracterizado por la expansión de las relaciones salariales en el campo en combinación y contradicción con la proliferación de diversos estratos de campesinos, terratenientes y contratistas propietarios de las maquinarias más costosas, que fueron configurando, en el ámbito rural pampeano, una estructura de clases predominantemente capitalista.

Por un lado, se fueron consolidando diversas capas de agricultores determinadas por una combinación desigual del trabajo familiar con la contratación de asalariados para las diversas labores, generando diferencias importantes a la hora de analizar sus necesidades, reclamos y contradicciones sociales. Si bien una porción importante requería ese tipo de mano de obra, la estacionalidad o permanencia de la misma en la explotación expresaba discrepancias importantes que se representaban en el peso relativo de cada tipo de trabajo en la generación del producto agrario en esa parcela.

Por el otro, el salto cuantitativo operado entre los trabajadores asalariados da cuenta de su creciente importancia y protagonismo en las tareas agrícolas. De esta manera se expresan las particulares características que fue adoptando el desarrollo agrícola, determinadas no sólo por una terrible explotación, jornadas interminables, una magra alimentación, inexistencia de viviendas y salarios que, proporcionalmente, representaban una ínfima parte del valor generado; sino, específicamente, por la carencia relativa de algunos de los atributos fundamentales correspondientes a la caracterización del obrero “moderno”, es decir el obrero industrial.⁵¹

La productividad agrícola y los diagnósticos sobre las perspectivas de la agricultura argentina a comienzos del siglo XX

En relación con estos problemas, cuyo desarrollo sintetizamos por razones de espacio a modo de cierre de estas notas, las divergencias en las opiniones se concentraban en las disímiles caracterizaciones sobre nuestro país y en las condiciones necesarias que se debían generar para desarrollar el potencial productivo que poseía. La mayor parte de los argumentos expuestos giraban alrededor del reconocimiento de la baja productividad existente en relación a otros países con importante desarrollo agrícola, aun cuando no todos consideraban a este hecho una señal pesimista acerca del futuro Argentino.

49 Biale-Massé, Juan. Op. Cit., pág. 90.

50 Repetto, Nicolás. *Mi paso por la agricultura*. Santiago Rueda Editor, Buenos Aires, 1959, pág. 132.

51 Partimos de la formulación elaborada por Carlos Marx, *El Capital*. Fondo de Cultura Económica, México, 1995, Tomo I, págs. 121-122. En el caso de la región pampeana podemos identificar elementos como la falta de libertad que poseían los trabajadores permanentes de las explotaciones para poder movilizarse, determinar su jornada de trabajo o recibir visitas, el peso que tenía en el salario la comida estipulada, las consecuencias que traía aparejado para el trabajador tener que quedarse a dormir en la parcela, etc., que hacen necesario analizar el problema desde diversos ángulos y con una mayor profundidad.

Así, quienes enfatizaban el potencial de este territorio y auguraban un futuro colmado de prosperidad, le adjudicaban al desarrollo de la agricultura y de la ganadería la llave que permitiría obtener cuantiosas ganancias e insertarse eficazmente en el mercado internacional, transformándose en la “cesta de pan del mundo”.⁵² Al interior de estas visiones “optimistas” se encontraban aquellos que resaltaban, como una muestra de los destinos promisorios que le deparaba el futuro a estas tierras, lo elevado del rinde del trigo argentino para la década de 1880, en comparación con el estadounidense: “la agricultura ha hecho en el último decenio progresos cuantitativos tan notables, como ninguna nación, que ni los Estados Unidos de Norte América pueden presentar.”⁵³ Sin embargo, otros analistas que hicieron correr su pluma a inicios del siglo XX remarcaron las diferencias que se habían ido estableciendo en los rendimientos de los cultivos, en desmedro de esta región en comparación con Canadá, Inglaterra, Italia, Alemania; lo que ameritaba aplicar medidas que corrigieran esa situación.⁵⁴ Fuera de estas discrepancias, se observaban posturas más homogéneas respecto al señalamiento de las dificultades que condicionaban el recorrido hacia ese lugar deseado en el escenario mundial, las que se concentraban en la práctica de una agricultura extensiva, la falta de espíritu innovador, las deficientes condiciones para conservar las cosechas y la labor rutinaria. Problemas, todos, adjudicados a la impericia e ignorancia de los productores directos familiares, en su gran mayoría inmigrantes.

Con diagnósticos menos optimistas, y en algunos puntos perspectivas más sombrías acerca del rendimiento y productividad alcanzadas, aunadas a propuestas de resolución que no giraban centralmente en torno a la presunta responsabilidad de los agricultores, se destacaban los juicios, entre otros, de Huergo, Biale Massé, Repetto, Coni, Saez y Tarditti.

Para muchos de estos analistas, y en general para el pensamiento más crítico que se expuso durante el periodo considerado, la causa de los males de la agricultura radicaba en el carácter nómada que le había sido impuesto a los arrendatarios y medieros, los cuales la mayoría eran inmigrantes italianos. La precariedad de los contratos de arrendamiento, anuales y verbales, conspiraba contra el arraigo de los labradores generando un “espíritu especulativo”, que lejos de permitirle concentrarse en la forma de mejorar los cultivos, los llevaba a buscar el máximo aprovechamiento del terreno con el menor tiempo y costo posible. Este sistema era visto como la contracara del latifundio en la región pampeana, por lo que resultaba frecuente que instaran al Estado a impulsar políticas que tendieran a “combatir” la gran propiedad territorial, subdividiendo la tierra con el objetivo de permitir la propietarización de un conjunto de agricultores como forma de revertir la situación planteada.⁵⁵

Otras visiones “críticas” enfatizaron las dificultades que generaba para el agricultor arrendatario el sistema de transporte y comercialización impuesto en nuestro país, aún más que el problema territorial.⁵⁶ Así es como denunciaban los altos fletes ferroviarios, el costo de los depósitos, los precios

52 Fliess, Alois E. La producción agrícola y ganadera de la República Argentina en el año 1891; Estanislao Zavallos, *La región del trigo...*; Gabriel Carrasco, Tercer Tomo del Censo Nacional de Población de 1895,...; Cárcano, Miguel Ángel. *La evolución histórica del régimen de la tierra pública 1810-1916*. EUDEBA, Buenos Aires, 1972 (tercera edición), págs. 391-392.

53 Fliess, *Op. Cit.*, pág. 447. Esta opinión, también era compartida por Estanislao Zavallos, *Op. Cit.*

54 Huret, *Op. Cit.*; Daireaux, *Op. Cit.*

55 Huergo, *Op. Cit.*; Repetto, *Op. Cit.*; Biale-Massé, *Op. Cit.*; Rodríguez Tarditti, *Op. Cit.* Bunge podría ser incorporado en este grupo (a pesar de que revalorizaba el rol de la gran propiedad territorial de 1890 a 1914) en tanto observaba que para la segunda década del siglo XX el “latifundio social” se había convertido en una traba para el aumento de la productividad y el crecimiento del área sembrada, generando el despoblamiento del campo y que era necesario revertir esa situación subdividiendo la tierra de aquellos que la vendieran al Estado porque no tenían interés de ponerla en producción. Bunge, Alejandro. *Una nueva Argentina*. Hyspamérica, España, 1984.

56 Consideraban que el latifundio no constituía un problema si estaba puesto en producción.

impuestos por los exportadores que esquilaban a los agricultores arrendatarios y les impedían acumular; repercutiendo en la posibilidad de mejorar las técnicas de cultivo y en el aumento de la productividad. Proponían que el poder político, a través de sus diversos instrumentos, regulase el papel de los intermediarios organizando la producción.⁵⁷

Acercas del desconocimiento técnico de los agricultores y trabajadores, como sobre su presunto desinterés, desidia o inoperancia, es necesario tener presente que en ciertos testimonios reflejan impresiones descriptivas, pero que en otros adquieren mayores connotaciones valorativas, seguramente condicionadas por concepciones y prejuicios ideológicos asociables al pensamiento de la élite dominante en el país. En ese sentido, es preciso tomar en cuenta el limitado potencial explicativo que poseen, en tanto suelen divorciar las conductas individuales de las relaciones económico sociales de las que brotan y que las reproducen; incluyendo la estructura de la propiedad territorial, el dominio del capital extranjero e intermediario sobre la comercialización, el transporte, los precios y la exportación, y el papel del Estado y el aparato educativo; instrumentos, en última instancia, a través de los cuales se iba garantizando la reproducción del orden socioeconómico establecido.

En suma, las miradas contradictorias sobre la construcción del “granero del mundo” se fundaron en diversos aspectos de aquella realidad, que tanto ayer como hoy son motivo de profundas discrepancias. Es por eso que siguen generando una infinidad de interrogantes, líneas de investigación y propuestas de signos divergentes.

Utilizando los elementos referenciales que proveen los diversos testimonios epocales, y relacionando a la vez las visiones contrapuestas con la realidad objetiva de una estructura económico-social en conflicto, evolución y contradicción, entiendo que queda planteado el desafío de avanzar en una descripción y explicación histórica pormenorizada que nos permita determinar, con mayor precisión, el grado de mecanización de las labores, los sujetos que pudieron acceder a las maquinarias, las características que asumieron las relaciones sociales en el campo durante el período de la expansión agrícola y los límites inherentes al funcionamiento de dicho sistema.

57 Sáenz, Mario. “Régimen agrario”. En *Revista de Ciencias Económicas*, Buenos Aires, n° 35, Mayo de 1916. Coni, Emilio. “Cuestiones agrarias”. En *Revista de Ciencias Económicas*, Buenos Aires, n° 57, 1926. En este aspecto no coincidían con Alejandro Bunge quien planteaba que el “crédito informal” otorgado por los comerciantes de campaña había jugado un rol progresivo en la producción agrícola y que luego de la crisis de 1929 había desaparecido sin ser reemplazado por los préstamos bancarios.

Bibliografía

- Barsky, Osvaldo; Posada, M. y Barsky, A. *El pensamiento agrario argentino*. CEAL, Buenos Aires, 1992.
- Bialet-Massé, Juan. *Informe sobre el estado de las clases obreras argentinas a comienzos de siglo*. CEAL, Buenos Aires, 1985.
- Boglich, José. *La cuestión agraria*. Editorial Claridad, Buenos Aires, 1937.
- Bunge, Alejandro. *Una nueva Argentina*. Hyspamérica, España, 1984.
- Cárcano, Miguel Ángel. *La evolución histórica del régimen de la tierra pública 1810-1916*. EUDEBA, Buenos Aires, 1972.
- Carlos Marx, *El Capital*. Fondo de Cultura Económica, México, 1995.
- Carrasco, Gabriel. *Segundo Censo de la República Argentina de 1895*. Buenos Aires, 1898, Tomo III Censos Complementarios, Consideraciones.
- Coni, Emilio. “Cuestiones agrarias”. En *Revista de Ciencias Económicas*, Buenos Aires, n° 57, 1926.
- Daireaux, Godofredo. *Manual del agricultor argentino*. Prudent Hermanos, Buenos Aires, 1908.
- Fliess, Alois E. *La producción agrícola y ganadera de la República Argentina en el año 1891*. Buenos Aires, Imprenta de La Nación, 1892.
- Gaignard, Romain. *La Pampa Argentina*. Ediciones Solar, Buenos Aires, 1989.
- Gibson, Heriberto. “La evolución de la ganadería”. En: *Censo Agropecuario Nacional de 1908*, Tomo III, Monografías, Buenos Aires, 1909.
- Gori, Gastón. *El pan nuestro*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, 1958, 2002.
- Halperin Donghi, Tulio. “Canción de otoño en primavera: previsiones sobre la crisis de la agricultura cerealera argentina (1894-1930)”. En *Desarrollo Económico*, vol 24 n°95, oct-dic. 1984.
- Historia Integral Argentina*, “Crecimiento y desequilibrio”, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1974.
- Huergo, Ricardo. *Investigación agrícola en la región septentrional de la Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires, Compañía Sud Americana de Billetes de Banco, 1904.
- Huret, Jules. *De Buenos Aires al Gran Chaco*. Hyspamerica, Buenos Aires, 1988.
- Lallemant, German. *La clase obrera y el nacimiento del marxismo en la Argentina. Selección de artículos de Germán Avé Lallemant*. Editorial Anteo, Buenos Aires, 1974.
- Miatello, Hugo. *La agricultura y la ganadería en la República Argentina. Su evolución y progresos*. Talleres gráficos del Ministerio de agricultura de la Nación, Buenos Aires, 1916.
- Miatello, Hugo. *Tratado de Agricultura*. Angel estrada y Cía., Buenos Aires, 1921.
- Ortiz, Ricardo. *Historia Económica de la Argentina*. Plus Ultra, Buenos Aires, 1971.
- Repetto, Nicolás. *Mi paso por la agricultura*. Santiago Rueda Editor, Buenos Aires, 1959.
- Rodríguez Tarditti, José. “Los trabajadores del campo”. En *Revista de Ciencias Económicas*, año XIV, serie II, n° 57, Buenos Aires, abril de 1926.
- Sáenz, Mario. “Régimen agrario”. En *Revista de Ciencias Económicas*, Buenos Aires, n° 35, Mayo de 1916.

Tornquist, Ernesto. *El desarrollo económico de la República Argentina*. Tornquist and Co., Buenos Aires, 1920.

Vazquez-Preedo, Vicente. *Estadísticas históricas Argentinas (comparadas). Primera parte 1875-1914*. Ediciones Macchi, Buenos Aires, 1971.

Zeballos, Estanislao. *La región del trigo*. Hyspamérica, España, 1984.

Pablo Volkind, “Miradas contradictorias en la construcción del ‘granero del mundo’, 1890-1920”, en [e-|@tina](http://www.iigg.fsoc.uba.ar/elatina.htm). *Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, Vol. 6, n° 21 Buenos Aires, octubre-diciembre de 2007, pp. 17-32 Disponible en línea en <http://www.iigg.fsoc.uba.ar/elatina.htm>

¿PARTIDOS O PERSONAS? LA CONFORMACIÓN DEL CONGLOMERADO OFICIALISTA EN LOS GOBIERNOS DE LULA, KIRCHNER Y LAGOS *

MARÍA DOLORES ROCCA RIVAROLA**

¿Qué hay más allá del presidente? ¿Cómo definir ese conjunto inestable de actores de diverso origen, filiación histórica e ideas que integran el conglomerado oficialista, que no se enmarcan necesariamente en un partido o coalición de partidos dirigida por el líder en el poder?

A la hora de referirse a aquellos gobiernos latinoamericanos que se presentan discursivamente como de centro-izquierda o progresistas, han proliferado en los distintos trabajos académicos interrogantes en torno, por ejemplo, a la relación que éstos establecen con la oposición, el grado de continuidad o ruptura de su política económica en relación con los gobiernos anteriores –Sallum (2003) y Palermo (2004), por ejemplo, resaltan indicadores de una marcada continuidad de la política económica de Lula con respecto a la de Fernando Henrique Cardoso, especialmente la aplicada en los últimos meses del gobierno de éste. Aunque esas cuestiones revisten indudable importancia, en este caso la pregunta apunta hacia otra dirección: qué ocurre al interior del oficialismo, cuál es su naturaleza y su devenir, tomando en consideración la existencia de un contexto de transformaciones de peso en el escenario político electoral –proceso que trasciende a América Latina y que se evidencia con matices según de cuál de los tres casos se trate¹. Transformaciones que van desde la

* Una primera versión de este artículo fue presentada las *IV Jornadas de Jóvenes Investigadores* del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

** Becaria de posgrado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. doloresrocca@gmail.com

¹ Aunque los escenarios de Brasil y Argentina son claros ejemplos de los efectos de estas transformaciones, y el caso chileno parecería, en principio, distinguirse aún como un sistema más cercano a la tradicional democracia de partidos, algunos datos parecen perfilarse como indicadores de cierta evolución de Chile hacia esas mismas transformaciones que Manin nominó como “metamorfosis de la representación” (Manin, 1992). Uno de ellos es la apelación que la presidenta Bachelet intentó hacer a la ciudadanía por encima de los partidos que integran la Concertación, desplegándose como un liderazgo ciudadano, y, una vez iniciado su mandato, desestimando parcialmente los listados de nombres que los partidos le entregaron, con sugerencias de dirigentes para ocupar los ministerios y las gobernaciones (que en Chile son designadas por la presidencia). (Fuente: Diario *El Mercurio*, 2 al 6 de marzo de 2006).

Otro indicador es el resaltado por Hunneus, al sostener que la continuidad de la Concertación en el poder habría tenido un impacto sobre los partidos que la componen, fomentando una identidad de coalición que desdibujaba sus perfiles propios, especialmente en el caso de los históricos, el PS y el PDC. Todo esto se estaría viendo reflejado en una mayor personalización de las campañas y candidaturas, dada la dificultad experimentada por los partidos a la hora de atraer a los votantes (Hunneus, 2006). Sobre esto volveré más tarde, al referirme al caso chileno.

personalización del voto y el correlato de menor peso de los sellos partidarios como tales en la escena política hasta la menguante disciplina partidaria de la dirigencia política y la generalizada apelación a los sondeos de opinión como portadores de voluntad de lo que Cheresky (2004a: 13) considera un potencial nuevo sujeto virtual: la opinión pública. De esa forma, por lo menos dos de estos líderes –Lula da Silva, en Brasil, y Néstor Kirchner, en Argentina- gozarían, por un lado, de lo que Manin (1992) denomina “poder de prerrogativa de los gobiernos contemporáneos”, definido no en relación con la ley sino con los programas políticos de los partidos (incluso deviene más dificultoso pensar en términos de programas partidarios); pero, a la vez, habrían comenzado su mandato con un sostén parlamentario débil e inestable, como se verá más adelante, aunque también con altos niveles de popularidad.²

Es decir, estamos frente a conglomerados oficialistas contruidos alrededor de una figura popular, que llega al poder contando con ciertos apoyos pero cuya tarea de construcción de poder (especialmente en el caso brasileño, en términos parlamentarios) es emprendida en gran medida sólo a partir de entonces.

Como etapa preliminar de una investigación más prolongada que examinará la relación entre el presidente y el resto del oficialismo en los casos de Chile, Brasil y Argentina a lo largo del período 2005-2006 - y observará cómo se definen estos oficialismos en términos de dinámicas internas, vías de comunicación, construcción de poder, fronteras-, el presente trabajo constituye una caracterización histórico-política del proceso de constitución de los oficialismos en cuestión, a partir de una inmersión inicial en la bibliografía sobre el tema.

Nos detendremos, entonces, caso por caso, en el momento de llegada al poder –revisando ciertas características de las estrategias de comunicación emprendidas por los tres líderes en la campaña electoral-, la constitución o confluencia de las respectivas bases de apoyo, la fortaleza o debilidad del bloque parlamentario oficial, los inicios de la relación con organizaciones sindicales y movimientos sociales –estos últimos, en los casos de Argentina y Brasil, donde aquella alianza heterogénea cobró fuerza- y los primeros signos de construcción de poder poselectoral (es decir, la acumulación política posterior a la asunción del presidente).

Brasil: Del PT a la “vasta coalizão”³

En contraste con las expectativas y posterior desilusión generadas en el seno de distintos movimientos sociales y partidos de izquierda (como Izquierda Unida⁴ en Argentina) de la región en torno al triunfo del PT en 2002 y la transformación que se operaría a partir de un gobierno encabezado por un líder como Lula, distintos estudios resaltan una metamorfosis previa en dirección hacia la aceptación de las reglas de juego de la democracia liberal y del capitalismo (inclusive hacia la ortodoxia fiscal), refutando con ello la difundida idea de una suerte de traición pos-electoral de Lula a

De todos modos, un análisis más pormenorizado de la cristalización de estos procesos en cada caso nacional será esbozado en trabajos futuros, ya que este artículo se enmarca en la etapa inicial de una investigación más prolongada sobre los oficialismos en Chile, Argentina y Brasil que se abocará al examen del período 2005-2006. Aquí sólo me referiré al proceso de constitución de estos oficialismos.

² Lula conservaba, a mediados de 2003, un 45% (encuesta de Datafolha), mientras que Kirchner gozaba en diciembre de 2003 de un nivel de aceptación del 77% (Ipsos-Mora y Araujo). Lagos empezaría con un 40% y finalizaría su mandato con más de un 60% (Centro de Estudios Públicos).

³ Con esa denominación se refirió Lula a la coalición que lo acompañaba en las elecciones 2002 –“em muitos aspectos suprapartidária”, diría el líder en su *Carta ao Povo Brasileiro*, previa a los comicios.

⁴ Izquierda Unida era una coalición formada por el Partido Comunista (PC) y el Movimiento Socialista de los Trabajadores (MST), que hoy han disuelto su alianza.

los postulados del PT⁵ (aunque haya habido de todos modos promesas electorales no cumplidas posteriormente por el gobierno).

Algunos autores destacan, en este sentido, los esfuerzos del partido por exponer su “conversión” durante la campaña electoral misma: la alianza con el partido liberal (y la designación de uno de sus dirigentes –el empresario y senador José Alençar– como candidato a vicepresidente de Lula), y la *Carta Ao Povo Brasileiro*⁶ –lanzada por la dirección del PT en junio de 2002 como compromiso con ciertas pautas de política económica liberal (leyes de “responsabilidad fiscal”, superávit, el pago de la deuda externa, cumplimiento de los contratos y mantenimiento de la relación con el FMI)– son dos nítidos indicadores, en un contexto en el que, según Rubim (2003), desde los mismos medios de comunicación se habría procurado constantemente extraer de los candidatos promesas de continuidad con la política económica vigente.⁷ Knoop (2003) también destaca diversas tácticas emprendidas por el PT durante ese período, y las encuadra en el marco de una estrategia de captar votos del centro –la selección del candidato a vicepresidente; la *Carta Ao Povo Brasileiro*; la contratación del especialista en marketing político, Duda Mendonça; y los intentos de cooptación de líderes del Partido del Movimiento Democrático Brasileiro (PMDB), “el gran no partido de Brasil”, y que entonces apoyaba al gobierno de Fernando Henrique Cardoso– y conjetura acerca de la ponderación que habría hecho parte de la dirigencia frente a esos cambios: “Puede ser que los radicales en los sindicatos y el PT así como los partidos de izquierda asociados hayan pensado que el nuevo discurso era un pragmático e inteligente recurso para llegar al poder, creyendo que después iban a implementarse las políticas «objetivamente necesarias» (moratoria, reforma agraria radicalizada y reestatización de las empresas privatizadas). (Knoop, 2003: 53)

Varios trabajos, sin omitir el análisis de esos “ajustes” efectuados por el PT durante la campaña, identifican sin embargo un proceso de viraje más temprano, durante la década del noventa⁸. Si ya en 1991 un congreso del partido resolvía consagrar la alternancia democrática y la aceptación del mercado, desde el triunfo del sector representado por Lula y Dirceu en las elecciones

⁵ Idea compartida por parte de la militancia del PT, e incluso sugerida por algunos medios brasileiros. Según Oliveira, “Até hoje a *Folha de São Paulo* cobra insistentemente de Lula a ‘traição’ aos seus projetos classistas, que ela combatera decidida e inocuamente” (Oliveira, 2006: 28).

⁶ “Será necessária uma lúcida e criteriosa transição entre o que temos hoje e aquilo que a sociedade reivindica [...] O novo modelo não poderá ser produto de decisões unilaterais do governo, tal como ocorre hoje, nem será implementado por decreto, de modo voluntarista. Será fruto de uma ampla negociação nacional, que deve conduzir a uma autêntica aliança pelo país, a um novo contrato social, capaz de assegurar o crescimento com estabilidade.

“Premissa dessa transição será naturalmente o respeito aos contratos e obrigações do país [...] Vamos preservar o superávit primário o quanto for necessário para impedir que a dívida interna aumente e destrua a confiança na capacidade do governo de honrar os seus compromissos”. *Carta ao Povo Brasileiro*. São Paulo. Junho 2002

⁷ “Assim, conforme a análise de Luis Felipe, a intensa visibilidade das eleições, apesar de não ter privilegiado um determinado candidato como em outros momentos, agiu tentando restringir o espaço do dizível no campo do debate político possível, além de buscar extrair dos candidatos compromissos cada vez mais abrangentes com a continuidade da política econômica neoliberal vigente. Em suma, a mídia, através de sua atuação, buscou delimitar a agenda pública possível de debate político, estigmatizando qualquer posição de questionamento mais radical de aspectos do modelo econômico, tomados desse modo como acima do embate eleitoral, além de buscar comprometer os candidatos com temas que considerava inquestionáveis nessa agenda.” (Rubim, 2003: 4).

⁸ En realidad, Sallum también reconoce ese proceso de conversión previo de la facción dominante del PT, “cambio que se fue produciendo poco a poco pero se aceleró durante la campaña electoral” (Sallum, 2003: 10).

internas del PT en 1995, el proceso de viraje hacia el centro se aceleraría, registrando un progresivo distanciamiento de la temática socialista, evolución evidenciada en documentos, declaraciones y tomas de posición de distintos dirigentes (Palermo, 2003: 25).⁹

En 1999, la propuesta del ala más radical del partido de impulsar una campaña nacional bajo el slogan “Fora FHC” [*se refieren a Fernando Henrique Cardoso*] sería rechazada -aunque por sólo dos votos. Y 2001 sería el año del famoso documento *Um Outro Brasil é Possível* que apelaría, por ejemplo, al rescate de la identidad nacional y que sería caratulado como un adiós al socialismo (Palermo, 2003: 28).

Ottmann (2006), en un estudio de casos de tres municipios administrados por el PT, también registra una variación, experimentada en la década del noventa, en la relación de fuerzas al interior del partido en desmedro de los radicales, sumado a una expansión de la base electoral, una burocratización del aparato partidario y la profesionalización de sus cuadros, todo lo cual tuvo como resultado final que la facción mayoritaria, *Articulação*, en palabras del autor, “reinventara al PT” (161).

En otra línea, Oliveira (2006) parece no decidirse entre, por un lado, la creencia de que fue la llegada al poder lo que derivó en una “estatización del partido” (disolución del partido en el Estado y en el gobierno) y un cambio consecuente de posición,¹⁰ y, por otro lado, la verificación de una “despetización” de Lula durante la campaña de 2002, por obra de Duda Mendonça, especialista en marketing político.¹¹

Para Rubim (2003), en cambio, la reconfiguración de la imagen pública de Lula y del PT –una de cuyas manifestaciones más palpables es la fórmula “Lulinha paz e amor”- no constituyó una mera estrategia de marketing político sino que resultó de un largo proceso previo de progresiva moderación del discurso político del PT.¹²

Derrotados a nivel interno, los sectores radicales del partido permanecerían mayormente en silencio durante la campaña de 2002y, en varios estados se mantendrían un tanto al margen del triunfo electoral de Lula (Palermo, 2003: 38-42).

La experiencia previa del PT en gobiernos estatales y municipales también podría haber influido en el fenómeno de moderación. Coggiola (2003), por ejemplo, repara en la ortodoxia de la política económica del PT en sus gobiernos estatales como antecedente de lo que luego ocurriría a

⁹ Ya en 1994 habría un desprendimiento de un sector más radical, que se retiraría del PT y formaría el PSTU (Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado), partido que se ha mantenido en bajos niveles de voto.

¹⁰ “Como partido, ele cresceu subvertendo a ordem, desordenando-a; como governo, sua primeira tarefa é a da conservação da ordem” (Oliveira, 2006: 40).

¹¹ “Duda Mendonça resolveu ressalvar em Lula o que era inespecífico, vale dizer, o “Lulinha Paz e Amor”, procedendo à operação de ‘despetizar’ o candidato [...] tudo que ele havia declarado e representado antes já não tinha valor, e a campanha deveria ser livre” (Ibid: 27).

¹² “A conversão da política do Partido dos Trabalhadores e da imagem de Lula foi, em verdade, um processo longamente vivenciado, formulado e construído, em termos políticos e de mídia, nos últimos anos pelas experiências políticas e administrativas do partido e pela liderança do grupo hegemônico no PT. Não foi algo meramente eleitoral ou mesmo alguma invenção genial de marketing de Duda Mendonça. A política petista governou claramente esta reconversão eleitoral midiática. [...] A reconfiguração da imagem pública de Lula e do PT – já tentada bruscamente no início da campanha de 1998 com a substituição das bandeiras vermelhas pelas bandeiras brancas – resulta de um longo processo, no qual política e marketing interagem de modo exemplar, assegurando a consistência e a competência das reformatações pretendidas” (Rubim, 2003: 10-13).

nivel nacional.¹³ El desempeño del PT y su orientación ideológica en esas instancias, sin embargo, es materia de controversia.¹⁴

Ahora bien, ¿cómo era el PT en los primeros años desde su fundación? Surgido en 1979 en el ABC paulista -área fabril cercana a la ciudad, habitada en gran medida por trabajadores industriales y denominada por algunos autores “cinturón rojo”, por ser la cuna del sindicalismo combativo en los setenta, en oposición a los “pelegos”¹⁵- el *Partido Dos Trabalhadores* reunía a distintos sectores. Precisamente uno de los aspectos en los que coinciden las caracterizaciones del PT en su origen es el de su amplia heterogeneidad inicial -Ottmann (2006), Telles (2006), Samuels (2004), Palermo (2003)-, agrupando a activistas marxistas, miembros de la comunidad católica vinculada a la teología de la liberación -*Pastoral da Terra* y *Pastoral Operaria*, por ejemplo-, intelectuales, líderes sindicales y de movimientos sociales. Otro rasgo indicado por distintos autores es la ausencia de una doctrina o programa elaborado, por fuera de apelaciones contra la dictadura y, más tarde, contra el neoliberalismo, aunque el discurso de Lula y el tono de los documentos del partido en esos años revestían una radicalidad notable, proclamando explícitamente la necesidad de que la clase obrera constituyera su propio partido, de luchar para que todo poder económico y político fuera ejercido por los trabajadores, y de que esa lucha fuera dirigida contra los intereses del capital nacional e internacional.¹⁶

En esa misma línea es que el PT impulsó en 1982 la creación de una Confederación que abarcara a todos los sindicatos: la Central Unica de Trabalhadores (CUT), que hoy es una de las dos grandes centrales (siendo la otra Força Sindical) y mantiene estrechos lazos con el PT.¹⁷ De hecho, desde la llegada de Lula al poder, Sader (2005) ha advertido una marcada tendencia de desafiliación de la CUT por parte de algunos sindicatos, pagando así la CUT parte del costo por el descontento derivado de las medidas del gobierno. De todos modos, otros gremios, sobretudo en San Pablo, se han incorporado a la central sindical, especialmente a partir de que, en 2005, su Secretario General - Luis Marinho- asumiera como Ministro de Trabajo.

Pero además de la pata sindical, el PT había forjado lazos con movimientos sociales como el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), apoyando su fundación en 1979 y su

¹³ “El gobierno petista de Rio Grande Do Sul fue un buen ejemplo: mantuvo el congelamiento salarial de los empleados públicos y la restricción de gastos e inversiones sociales, pero pagó religiosamente la deuda, fue aprobado con distinción por los organismos financieros internacionales y reprobado por el electorado obrero del sur, lo que llevó a la victoria del derechista Germano Rigotto, del PMDB, partido de la pasada coalición, derrotada nacionalmente” (Coggiola, 2003: 21).

¹⁴ Santos sostiene que el PT, al frente de gobiernos estatales, “asumió la política de lo posible que anteriormente había rechazado”, y que esta experiencia fue un adelanto de lo que ocurriría más tarde a nivel nacional (Santos, 2003: 133).

Desde otra interpretación, Knoop sostiene que el efecto de la experiencia estadual fue no la moderación del partido como totalidad sino una suerte de bifurcación entre la visión nacional del PT (“asalto al poder”, no pago de la deuda externa) y la visión local del mismo (innovación en la gestión pública) (Knoop, 2003: 51).

¹⁵ Tomamos la definición de Di Tella (2003), para quien los “pelegos” eran dirigentes burocratizados y dependientes del gobierno desde la era varguista y habiendo sobrevivido durante el régimen militar.

¹⁶ He tomado documentos y discursos citados por Lowy (1987): palabras de Lula en la Reunión por la Democracia de 1978, en Rio de Janeiro; documento aprobado en el Primer Congreso Nacional del PT, en 1979, en San Pablo; y el manifiesto aprobado por la Conferencia Nacional del PT en 1980.

¹⁷ Para más detalle sobre el sindicalismo y sus lazos con los partidos, ver T. S. Di Tella, “El sindicalismo: tendencias y perspectivas”.

metodología de ocupación de tierras y reorganización de la producción en las mismas. El MST apoyaría al PT en varias de sus campañas electorales, pero en 2002, al día siguiente del triunfo de Lula en la primera vuelta de las elecciones presidenciales, João Stédile, uno de sus líderes ratificaría que:

El MST actúa de forma autónoma respecto del PT. Por lo tanto, presionaremos para que la Reforma Agraria se realice en la práctica, para exigirle al gobierno la ruptura con el FMI y con el Banco Mundial.¹⁸

Aquella declaración ilustraba el futuro accionar del MST, que intensificaría las ocupaciones, desconociendo así el pedido de “tiempo” emitido por el gobierno. Así, en los primeros ocho meses de Lula como presidente, se habían producido más ocupaciones que en cualquier año entero del gobierno de Cardoso y, en algunas, Lula había amenazado con una intervención militar.

La indefinición programática en el PT a la que antes hacíamos referencia reaparecería con fuerza en 2002, tal como subrayan Sallum (2003: 11) y Knoop (2003: 58), quien cita a Cristovam Buarque (entonces Ministro de Educación) admitiendo, pocos días después de la asunción de Lula, en enero de 2003:

aún no tenemos un rumbo ideológico claro. No sabemos bien qué es el llamado lulismo. Necesitaríamos un gran debate sobre el tema y eso debería salir de la Universidad. El PT es un partido de actitudes como la ética, la soberanía nacional, la distribución del trabajo, pero le falta aún un cuerpo de doctrina, un modelo político que es lo que estamos intentando crear.

Para la formación de su primer gabinete, Lula rompería con lo que Telles (2006) considera una tradición histórica en Brasil: la negociación de los cargos ministeriales con las demás fuerzas. De esa manera, se conformaría un gabinete mayoritariamente formado por el PT mismo (12 carteras), sus aliados (siete carteras distribuidas entre siete partidos) y cinco ministros “independientes”. Esta fórmula inicial, restringida a las bases de apoyo de los comicios de 2002 contrastaba con las carencias del oficialismo en la escena parlamentaria y demostraría su corta vida, a medida que el espacio político del PT en el gobierno fuera viéndose cada vez más reducido.

El hecho de que el oficialismo resultante de las elecciones de 2002 iniciara su gestión con un formato de poder lánguido guardaba cierta relación con las tendencias a la personalización del voto y a la prevalencia de los liderazgos de popularidad por sobre las estructuras partidarias.¹⁹ Y el propio sistema electoral habría contribuido a ello, estimulando esas tendencias ya generalizadas. Como apuntara Telles (2006), el sistema de lista abierta vigente para los comicios legislativos²⁰, a través del cual es cada candidato quien recibe el voto de los electores –despojando así a los partidos del control sobre la clasificación e instalación de sus candidatos–, configura un escenario en el que la estrategia

¹⁸ <http://www.temakel.com/emlmarcha.htm>

¹⁹ En relación con estas tendencias, Samuels (2004) realiza un estudio acerca de las “bases del PT”, basándose principalmente en el “Estudo electoral brasileiro” de 2002 –encuestas múltiples acerca del apoyo a la persona de Lula y la identificación del electorado con el partido, y concluye que los electores se definen más por su opinión sobre Lula (variable “personalismo”) que por la coincidencia ideológica. Es decir, la variable más importante para explicar las elecciones brasileñas sería el personalismo y, muy por debajo de éste, las afinidades ideológicas –otras variables como la raza, el nivel de educación, el sexo, el empleo, la religión, la edad, la oposición a prácticas clientelistas y la clase ni siquiera cuentan, según los resultados que muestra el autor, en el voto al PT. Sin embargo, Samuels también sostiene que los vínculos ideológicos que unen al PT y sus electores son, de todos modos, más fuertes que los que unen a los demás partidos brasileños con sus respectivos electores. En estos últimos, el criterio “personalismo” es mucho más alto todavía.

²⁰ En oposición al sistema de “lista sábana”, como se lo ha denominado informalmente en el caso argentino.

de disputa electoral es el personalismo, en el que se potencia la competencia intrapartidaria, la campaña gira en torno a las características individuales de los postulantes y la identidad entre partidos y electores se ve reducida. Como resultado de las elecciones de 2002, quedaba configurada una coalición parlamentaria débil (Sallum, 2003: 6)²¹, que evidenciaba la necesidad acuciante de nuevos aliados, especialmente tomando en cuenta que el PT tampoco controlaba algunos de los gobiernos estatales de mayor peso (gobernados por el PSDB y el PMDB)²². Se ha advertido (*Newsletter of the Helen Kellogg Institute for International Studies*, 2005) que, siendo el PSDB (Partido Da Social Democracia Brasileira) el partido más cercano al PT en términos ideológicos pero también uno de sus mayores rivales, el gobierno se orientó a buscar aliados que se ubicaban más bien a la derecha en el espectro, como el PMDB (amplio conglomerado fragmentado y heterogéneo, además de imprevisible) y el PP (algunos de cuyos líderes habían integrado la dictadura militar). Paralelamente, el progresivo rechazo por parte de legisladores del PT a ciertas iniciativas del gobierno –como la designación de Henrique Meirelles, banquero y diputado del PSDB, como presidente del Banco Central; el impulso a la autonomía de este último; la reforma previsional e incluso la política coalicional del gobierno– condujo a su separación del bloque, y en algunos casos, éstos incluso se abocaron a la fundación de un nuevo partido: el PSOL (Partido Socialismo e Liberdade). En éste, sin embargo, no confluía la totalidad de lo que antes denominamos “el ala radical” del PT.²³

Para octubre de 2006, ocho parlamentarios se habían ido del PT desde su llegada al poder (“mudanças”), lo cual erosionaba aún más la base parlamentaria del gobierno y su eventual búsqueda de nuevos aliados hacia el otro lado del espectro.

Argentina: La tímida candidatura de Kirchner y el kirchnerismo en el poder

A diferencia de lo hecho para el caso brasileño, no vamos a referirnos a la historia del Partido Justicialista (PJ), no sólo porque ya se ha estudiado en detalle la misma, desde múltiples enfoques y cubriendo innumerables aspectos de la trayectoria del partido, sino sobre todo porque a la hora de caracterizar el proceso y constitución del oficialismo kirchnerista, hacer un abordaje del mismo en tanto espacio partidario (PJ), e incluso en tanto coalición de partidos –Partido Justicialista (PJ), Unión Cívica Radical (UCR), Frente País Solidario (FREPASO) y otros sellos de donde han provenido algunos de los integrantes del oficialismo– ocultaría el hecho de que el kirchnerismo constituye más bien un conglomerado de actores y dirigentes que se incorporan a ese conjunto cuenten o no con el apoyo formal de sus partidos, y que irán confluyendo, alejándose y realineándose en torno a la figura del presidente, más allá del sello bajo el cual éste los convoque –PJ, Frente para la

²¹ La base parlamentaria oficialista en la Cámara de Diputados se componía, a cuatro meses de iniciado el mandato de Lula, de partidos que Sallum denomina “de izquierda y de centro”: PT, PSB (Partido Socialista Brasileño), PDT (Partido Democrático Trabajador), PC de B (Partido Comunista del Brasil), PPS (Partido Popular Socialista), PMN (Partido de la Movilización Nacional), PV (Partido Verde), PTB (Partido Trabajador Brasileño) y PL (Partido Liberal). Entre todos sumaban 253 miembros sobre un total de 513, no llegando así al mínimo de 308 votos requeridos, por ejemplo, para aprobar reformas en la Constitución (se necesita esa cantidad y en dos votaciones en cada una de las cámaras) (Sallum, 2003: 6).

Para más detalle sobre la composición de las cámaras del Congreso en el primer año de Lula, ver anexo.

²² El establecimiento de los foros de negociación (cuyos miembros son elegidos por el gobierno y cuya función es de mera asesoría) debe leerse, de acuerdo con Sallum como un recurso resultante de la necesidad de capital político de un gobierno con una base parlamentaria insuficiente para aprobar ciertas reformas (*Ibid.*: 11).

²³ Por ejemplo, Raúl Pont (de la tendencia “Democracia Socialista”, que se reivindica como parte del ala radical), Emir Sader (intelectual), y Tarso Genro (éste último, de un ala más centrista del PT) entre otros, caracterizaron a las deserciones partidarias como un grave error, sosteniendo que “había que dar la lucha desde adentro”. Fuente: *Acción Digital*, 15/19/05.

Victoria (FPV), Partido de la Victoria, Compromiso K, etc. En ese sentido, la operación de identificar al oficialismo como PJ, FPV o siquiera como “peronismo” es problemática. Así, asimilar, como lo hace De Luca (2006), el FPV actual al FREJULI (Frente Justicialista de Liberación) de 1973 –frente electoral del PJ que incluyó, además, a desarrollistas y conservadores entre otros-, considerando a ambos una coalición “propia del estilo peronista de competir por los votos” (3), implicaría asumir al FPV como una coalición de partidos y, por lo tanto, seguir pensando que el escenario político actual sigue estando definido por las lógicas de funcionamiento de estructuras partidarias consistentes, algo que ya se perfila como dificultoso para el caso argentino. También entrañaría contemplar al PJ como sujeto hegemónico dentro de ese conglomerado nacional oficialista, cuando son los mismos dirigentes de aquel partido (como Alberto Balestrini, ex presidente de la Cámara de Diputados de la Nación, ex intendente de La Matanza –el distrito más populoso de la provincia de Buenos Aires- y vicegobernador de la provincia de Buenos Aires) los que están exhibiendo una honda preocupación por el rol que al PJ le cabe dentro de un conglomerado de identidad cada vez más inextricable.²⁴

En el caso argentino, el oficialismo se erige como un conjunto fluctuante, a veces sin reglas de juego entre los actores, salvo quizás la de respetar la decisión final del presidente. Por supuesto, dentro de esa amalgama se encuentra (y en lugares clave, como ministerios, escaños parlamentarios, intendencias municipales, gobernaciones, etc.) gran parte de los actores más identificados históricamente con el “aparato” del PJ. Pero, su vez, han ingresado al universo oficialista dirigentes provenientes originalmente de otros partidos, como el FREPASO, la Democracia Cristiana, la UCR, el ARI, etc.- y que de todos modos, también cuentan con bases políticas propias. Dirigentes que no han sido circunscriptos en el gobierno a cargos técnicos (o a ministerios, bajo una idea de gabinete coalicional) sino que han incluso devenido, en numerosos casos, operadores políticos del propio presidente a cargo del armado de estructuras electorales en distintos distritos del país. Resulta forzado pensar que aquello fue acompañado de una “peronización” de estos dirigentes, más aún cuando el mismo presidente ha abandonado la simbología y liturgia peronista en sus actos, campañas e incluso en sus discurso.²⁵

²⁴ El distrito de La Matanza, un histórico y bastión electoral del peronismo y el de mayores dimensiones de la provincia de Buenos Aires, ya había sido una de las excepciones al abandono generalizado de la liturgia peronista que caracterizó la campaña electoral del FPV en la provincia en 2005. En aquel municipio del conurbano los principales candidatos se esforzaban en resaltar su carácter peronista, conducían actos caracterizados por la liturgia propia, apelaban en su discurso a las enseñanzas de Perón y Evita.

En esta misma línea de sostenimiento de la identidad peronista, el 17/11/2006, en un acto por el día del militante peronista, frente a cientos de personas, Balestrini manifestaría su preocupación por la pérdida de protagonismo del PJ en el interior del oficialismo.

Y más adelante, en 2007, Balestrini sostendría: “En esta elección tendremos que redoblar esfuerzos porque debemos tener un triunfo no sólo en nuestro distrito [La Matanza], sino en toda la provincia, porque *es la última reserva que le queda al peronismo en nuestro país* [el resaltado es mío] [...] Hoy el partido no existe como tal, es una conjunción de partidos provinciales, en muchos casos conducidos de forma feudal. Tenemos que reinventar una segunda renovación del peronismo”.. En periódico local *UNO*, Universidad de La Matanza, año 3, N° 33, abril de 2007).

He trabajado este tema con más detalle en un trabajo anterior: D. Rocca Rivarola: “La Matanza. Avatares de la continuidad asegurada”, en Isidoro Cheresky, compilador, *La política después de los partidos* (Buenos Aires, 2006).

²⁵ Varios autores han analizado este fenómeno. Entre ellos, puede consultarse a Carlos Altamirano, entrevistado en José Natanson (2004). pp. 65-68. Para el caso de la provincia de Buenos Aires, D. Rodríguez (2005).

Aunque resta referirnos a algunas “patas” del conglomerado oficialista resultante (aunque todavía en reconstitución) como la de los movimientos sociales, vayamos a los inicios del proceso de constitución del oficialismo, con la candidatura de Néstor Kirchner a la Presidencia de la Nación.

Fruto de una crisis económica, política y social inédita en la historia argentina, que puso en cuestión las bases mismas del sistema de representación política en el país, e incluyó la caída del presidente Fernando De La Rúa (20 de diciembre de 2001), Eduardo Duhalde fue designado por la Asamblea Legislativa (reunión de ambas cámaras del Congreso) para ocupar la primera magistratura en enero de 2002 –después de una sucesión de otros tres presidentes en el curso de menos de 15 días. Como gobernante interino, la base de apoyo de Duhalde era precaria, aunque “de amplio espectro” (Camou, 2004: 33).

En un contexto de malestar social –producido, en gran medida, por el asesinato, el 26 de junio de 2002, de dos manifestantes piqueteros a manos de la policía bonaerense durante la represión de una protesta con corte del puente Pueyrredón, en la localidad de Avellaneda, todo ello precedido por declaraciones de distintos miembros del gabinete nacional que denotaban un endurecimiento en la respuesta a la protesta social piquetera–, la decisión de adelantar las elecciones y acortar así su mandato presentaba para Duhalde una nueva tarea: encontrar un precandidato para sucederlo. Luego de un desfile de precandidatos –Reutemann, De la Sota, Solá– que, por distintos motivos según el caso, fueron descartados, el presidente se inclinó, sólo tres meses antes de los comicios, por respaldar a otro dirigente que había iniciado ya una tímida campaña pero con vistas a su mera instalación en la escena electoral bajo el objetivo de un eventual triunfo en 2007: Néstor Kirchner. Con escaso peso político en la estructura del PJ (Camou, 2004: 33) y poco conocido a nivel nacional (Cheresky, 2004a: 8), el entonces gobernador de Santa Cruz aceptaba de buen gusto tal convite y su precandidatura era lanzada en enero de 2003 desde la Quinta de Perón en San Vicente, provincia de Buenos Aires –todo un símbolo de respaldo la mayor parte del PJ bonaerense, que se encolumnaba detrás de Duhalde y del candidato elegido por éste–, con la presencia de dirigentes como Alberto Balestrini, Juan José Álvarez, Felipe Solá, Graciela Camaño, que en ese entonces se alineaban detrás del liderazgo de Duhalde en la provincia, además de algunos gobernadores provinciales.

Al igual que Lula, Kirchner llevó adelante algunas tácticas previas a las elecciones, aunque éstas no tenían el objetivo unívoco que había procurado el PT brasileiro de atraerse el voto de centro. La selección de Scioli como candidato a vicepresidente y el respaldo de Duhalde apuntaban a granjearse el apoyo y esfuerzo proselitista del aparato del PJ, especialmente del PJ bonaerense –un tanto refractario a su candidatura. Poco después del anuncio de aquel respaldo por parte del presidente interino, los niveles de “intención de voto” a Kirchner ascendían notoriamente.²⁶ Por otro lado, el compromiso de continuidad en la política económica, plasmado en el eventual mantenimiento de Roberto Lavagna como Ministro de Economía, ahuyentaba, en un contexto de estabilidad macroeconómica, los temores de una nueva crisis tan traumática como la del 2001. Sus esfuerzos por rivalizar con el ex presidente Carlos Menem (cuya enemistad con el mismo Duhalde era manifiesta) se orientaban a lograr un escenario de polarización, que le permitiera entrar en el *ballotage*, lo cual parecía incierto dada la dispersión del voto entre por lo menos cinco candidatos/as presidenciales (Kirchner finalmente obtendría un magro 22,24% en la primera vuelta)²⁷ y lograr luego atraer para sí al amplio electorado que manifestaba un hondo rechazo por la figura del ex presidente Menem.

²⁶ Si en diciembre de 2002, ésta era de 8,1% (quedando por debajo de Rodríguez Saa, Carrió y Menem, tres de los otros candidatos en la contienda), en febrero de 2003, llegaba a un 19,5%, superando a todos los demás. Cifras tomadas de: I. Cheresky (2004b: 46).

²⁷ Habiendo ganado la primera vuelta electoral con un 24,45%, Menem rehusó competir en el *ballotage*, consciente de antemano de su segura derrota por amplio margen dado el aglutinamiento de votos en su contra y en favor de Kirchner.

En cuanto a la relación con los sindicatos, en 2002, tanto en la CGT oficial como en la CGT disidente prevalecía una renuencia a involucrarse abiertamente y en forma directa en la lucha por las precandidaturas peronistas, aunque existían, de todos modos preferencias (Godio, 2003: 131). Moyano, por ejemplo, terminaría apoyando a Rodríguez Saa para las elecciones. Su acercamiento a Kirchner se produciría una vez llegado éste al poder, constituyendo Moyano, a partir de entonces un actor privilegiado en la pata sindicalista del oficialismo en la negociación salarial y llegando a reclamar años más tarde que se reflatara la tradición peronista –desbaratada en los ochenta por la facción “Renovadora” dentro del PJ, que había ganado el control del partido (Levitsky, 2003: 115)- de incluir un cupo mínimo de candidatos provenientes del sindicalismo en las listas legislativas oficiales (el denominado “Tercio”). El formato de construcción de poder kirchnerista, asimismo, alcanzaría a la Central de los Trabajadores Argentinos (CTA), algunos de cuyos líderes, como Luis D’Elía -referente de la organización Federación Tierra y Vivienda (FTV), lo cual lo convierte en parte de la otra pata a caracterizar, la de los movimientos sociales- y Hugo Yasky (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA) se convertirían en referentes del oficialismo, a pesar de la negativa del gobierno a otorgarle a la Central la personería jurídica, que pudiera colocarla en igualdad de condiciones con la CGT. Otros liderazgos provenientes de la CTA, como Claudio Lozano, hoy diputado nacional, oscilarían entre una integración a las filas del oficialismo y una posterior posición opositora.

La relación del gobierno de Kirchner con los movimientos sociales ha sido materia de abundante y heterogéneo análisis. Aquí sólo mencionaré dos aspectos iniciales de esta relación, dada su pertinencia para el proceso de constitución del oficialismo: por un lado, las expectativas que las primeras medidas de Kirchner (como, por ejemplo, la política de derechos humanos, algunos aspectos de la política económica, etc.) generaron en el imaginario de parte del diversificado movimiento piquetero, que las concibió como una suerte de “cambio de rumbo” o “punto de inflexión” en la historia política argentina. Y, por otro, la política concreta del gobierno hacia las organizaciones piqueteras, que Svampa y Pereyra (2003: 212) describen de la siguiente forma: “La política de Kirchner consistió en poner en acto, simultáneamente, el abanico de estrategias disponibles para integrar, cooptar, disciplinar y/o aislar al conjunto del movimiento piquetero, discriminando entre las diferentes corrientes y organizaciones. El balance que puede hacerse de su primer año de gestión indica que tales estrategias han sido transitoriamente “exitosas”, tanto en términos de integración e institucionalización de las corrientes afines como de aislamiento de las corrientes opositoras”.

Aunque se observan distintos momentos de clara diferenciación entre las organizaciones piqueteras previos al período kirchnerista, la lectura positiva respecto del nuevo gobierno por parte de algunas organizaciones determinaría un quiebre ostensible al interior del movimiento (si es que podemos hablar de un “movimiento”).

Un año después de la llegada de Kirchner al poder, las organizaciones Barrios de Pie, el Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD) Evita, la Federación Tierra y Vivienda (FTV), y el Frente Transversal Nacional y Popular consensuarían el documento “Por una patria para todos”, en el que manifestarían su apoyo al presidente:

no queremos ocupar un lugar aséptico y equidistante del oficialismo y la oposición, sino profundizar nuestro compromiso con las políticas a favor del pueblo y la defensa del interés nacional, para enfrentar al único hegemonismo peligroso: el de los grupos de poder económico que manejaron durante décadas el destino del país, en contra del pueblo y la nación. Porque somos conscientes de que el rumbo emprendido se inscribe en la confrontación histórica con el imperialismo y las clases dominantes que sustentan sus intereses en nuestro país (Documento anexo en Svampa y Pereyra, 2003: 266).

A diferencia del caso brasilero y la difícil relación inicial con el MST, los movimientos que, a través de ese documento, formalizaban su rol en el oficialismo kirchnerista descartaban desde entonces la metodología del piquete y de la protesta, al menos contra el gobierno nacional, ya que algunos de estos movimientos –en especial Barrios de Pie– se convertirían, con posterioridad, en opositores a algunos gobiernos locales –especialmente en el conurbano bonaerense– sin abandonar, sin embargo, su apoyo al presidente Kirchner.

En cuanto a la base parlamentaria del oficialismo, el primer año de gobierno de Kirchner exhibió un sostén parlamentario precario, en alguna medida “hipotecado”, dado que parte de los legisladores necesarios para lograr mayorías parecían responder más al liderazgo de Duhalde que al de su apadrinado político. Los altísimos niveles de aprobación que Kirchner fue acumulando, sin embargo, habrían sido determinantes, según Cheresky (2004a: 10), para el alineamiento de los legisladores y de su voto en el Congreso en torno a las iniciativas presidenciales. Como sostiene Quiroga (2006: 78), “el estilo de gobierno de Kirchner es una renovada demostración de que la política es un saber arquitectónico, que el poder es algo que se construye”, aunque ese posterior armado y consolidación oficialista –especialmente el proceso de ruptura de Kirchner con Duhalde y la disputa entre ambos por el poder político territorial sobre la provincia de Buenos Aires– será materia de ulterior análisis.²⁸

Chile: La Concertación y el emergente de la coalición: Ricardo Lagos

Algunos de los rasgos sobre los cuales se hizo hincapié para los otros dos casos –la emergencia de presidentes con una popularidad personal (ya sea adquirida con posterioridad a la llegada al poder o antes) mucho mayor que la estabilidad del sostén parlamentario con que esos líderes contaban, la constitución de oficialismos con actores por fuera de la base original de apoyo de la campaña electoral, la relación con actores provenientes de movimientos de protesta– parecerían no aflorar de la misma forma en Chile, que desde hace tiempo ha sido considerado por gran parte de los análisis más institucionalistas dentro de la Ciencia Política como el caso por excelencia de un sistema de partidos fuertes. Aunque evitaré sumergirme en esa discusión, sí cabe reconocer que un examen del proceso de constitución del oficialismo debe dirigirse a observar, para este caso nacional, ya no la construcción de poder institucional emprendida por un líder sostenido más bien sobre su popularidad, sino el origen y desarrollo inicial de la coalición desde la cual ha emergido su figura, y de la cual no se ha despegado.

La Concertación de Partidos por la Democracia (CPD), nombre de la coalición que hoy gobierna Chile, adquirió ese rótulo para las elecciones legislativas y presidenciales de 1989. Integrada por el centrista Partido Demócrata Cristiano (DC); Partido Radical Social Demócrata (PRSD); el Partido por la Democracia (PPD) –creado en ocasión del plebiscito de 1988–, y el Partido Socialista (PS), su antecedente inmediato era el *Comando por el NO*, agrupamiento de fuerzas que convocó al electorado a votar por la no continuidad del dictador Augusto Pinochet al mando de Chile en el plebiscito de 1988, consulta que había sido establecida por la misma Constitución pinochetista como mecanismo de legitimación de su poder de facto.²⁹

Durante la dictadura militar, la represión –condensada, en gran medida, en los años setenta, se había concentrado en el Partido Comunista (PC) y el Partido Socialista (PS). La Democracia Cristiana (DC), menos perseguida por el régimen, había logrado mantener una estructura orgánica a nivel nacional y un nivel de actividad partidaria considerable.

²⁸ Como aclarábamos antes, este trabajo es la fase inicial de una investigación que cubrirá el período 2005-2006 para los tres oficialismos en cuestión.

²⁹ Para un relato detallado de todo este proceso que condujo al triunfo del Comando por el NO en octubre de 1988, ver el capítulo 10 de G. Arriagada, *Por la razón o la fuerza: Chile bajo Pinochet*. (Santiago, 1998).

La década del ochenta, en cambio, se caracterizó por el desarrollo de numerosas y prolongadas protestas, cuya presión social sobre el gobierno lograría arrancarle a éste ciertos espacios de libertad política: “Desde el punto de vista de los partidos, las protestas simplemente los legitimaron de facto. El país pasó a vivir, en esta materia, una absoluta esquizofrenia pues, en la ley, ellos estaban proscriptos y su actividad condenada como un delito. En la práctica, sin embargo, abrían locales, emitían declaraciones públicas, ofrecían conferencias de prensa, organizaban giras de sus dirigentes nacionales, arrendaban clubes y los salones de los principales hoteles para sus manifestaciones masivas” (Arriagada, 1998: 192).

Desde la formación del *Comando por el NO*, un objetivo en extremo necesario, dada la precariedad de una estructura tan diversa, era evitar el surgimiento de cualquier liderazgo que pudiera amenazar la unidad hasta el plebiscito, de modo que se rehuía casi sistemáticamente al planteo del tema presidencial (*Ibíd.*: 250-251). Así vemos, desde los inicios de la Concertación, una voluntad de privilegiar la supervivencia coalicional y la consecuente espera de los liderazgos de cada fuerza para emerger, la construcción primaria de una estructura de entidades orgánicas (de mayor o menor consistencia, según el caso) por sobre la aprobación de opinión pública a uno u otro líder.

Una descripción detallada del perfil, trayectoria y funcionamiento de los partidos de la coalición excede los objetivos de este trabajo. Sin embargo, el caso del PPD demandará algo de atención, no sólo por ser el partido del que provenía Ricardo Lagos, sino por algunos rasgos que lo distinguen del resto de los partidos que integran la Concertación. Creado originalmente como “partido instrumental” del PS (frente a la persecución legal de éste), el PPD sería desde entonces identificado como de centro-izquierda pero con un menor grado de consistencia en términos de sus posturas, con una fuerte dependencia respecto de la personalidad de sus dirigentes y definiéndose a sí mismo como un partido “de ciudadanos” (Garretón, 2005: 162).

Para las elecciones presidenciales de 1999, la Concertación primero realizó elecciones internas, en las que Lagos (PPD) venció a Andrés Zaldívar (DC) por un amplio margen (71,3%-28,7%). La Democracia Cristiana llegaba a las elecciones de 1999 con una crisis de identidad (Barrett, 2000: 24) y con un peso en la Concertación marcadamente reducido respecto de años anteriores. Y la candidatura de Lagos originaría, de acuerdo con Siavelis (2003: 226), divisiones y tensión entre el centro y la izquierda de la Concertación.

Luego de una campaña en la que, según Garretón (2000: 8), “los medios de comunicación, con la sola excepción de un par de radios y un canal de televisión, le brindaron su apoyo irrestricto a Lavín [*candidato de la alianza de derecha Renovación Nacional (RN)-Unión Demócrata Independiente (UDI)*]”, Lagos ganó por una minúscula diferencia (0,4%), lo que forzó una segunda vuelta, en la que la diferencia se estiró (51,3%-48,7%). De acuerdo con este mismo autor, los resultados electorales expresarían tanto la persistencia de una bipolaridad como la reedición del escenario de 1988 y 1989, dado que un 90% votó “exactamente igual” que en aquellas ocasiones. Navia (2006) agrega otra conclusión: Lagos no había podido absorber la totalidad de los votos de la Concertación. Una fracción de éstos –probablemente de la DC- había ido a manos de Lavín, denotando una renuencia a ser volcados a un candidato del ala izquierda de la coalición oficialista.

No en primera vuelta, como en los otros dos casos nacionales mencionados, sino esta vez entre ambas instancias de votación, Lagos introdujo algunos cambios en su estrategia comunicacional, mitigando los aspectos más ideológicos y confrontacionales de su campaña.³⁰

³⁰ Esta construcción de un perfil moderado se hacía teniendo en cuenta, por ejemplo, la cuestión del reciente arresto de Pinochet en Londres y los efectos de aquel conflicto tanto para la cohesión de la Concertación (cuyos sectores de izquierda le reprochaban al gobierno de Frei su reclamo de que Inglaterra no juzgara a Pinochet y de que le permitiera regresar, supuestamente para su juzgamiento en el mismo territorio chileno) como para el discurso de la Alianza RN-UDI, que había apuntado a Lagos como responsable de

Aunque procuraba desprenderse de los fantasmas del fracaso de la Unidad Popular (frente liderado por el Partido Socialista que había consagrado como presidente a Salvador Allende en 1970 y que sería derrocado por un golpe militar en 1973), sí se valió, de todos modos, de la temática de los derechos humanos para atraer a parte del electorado más joven (Wolter, 1999: 12).

Tal como se reseñaba más arriba, la relación de fuerzas dentro de la Concertación se había ido revirtiendo hacia 1999, de forma tal que después de dos mandatos presidenciales de líderes de la DC, ésta ya no constituía el partido mayoritario dentro de la coalición y aquella posición pasaba a ser ocupada por el ala más “progresista” de la misma: PPD-PS, los cuales, de todos modos, no componían un bloque en el sentido estricto de la palabra: salvo por los pactos electorales y por su común oposición a la DC no había entre ellos ni un proyecto común ni una organicidad.

Cabe resaltar entonces, que Lagos se convertía así en el presidente chileno como figura emergente de una coalición y sostenido por la misma, y no como un líder con una popularidad sustraída de la influencia y estructura de los partidos.

Pero, a pesar del caudal electoral obtenido y del apoyo de los demás partidos de la coalición, el fenómeno de cierta carencia en la base parlamentaria observado para el caso brasilero y argentino también tendría su correlato en Chile, aunque bajo otro escenario: el fecundado por los denominados “enclaves autoritarios” (Garretón, 1989), institucionalidad heredada de la dictadura que va desde el sistema binominal hasta la existencia de senadores designados (no electos), todo ello contemplado por la Constitución de 1980, para cuya reforma se planteaban una serie de requisitos muy difíciles de reunir. Gracias al sistema binominal, por ejemplo, la conformación del parlamento chileno no ha reflejado fielmente los sucesivos resultados electorales, dado que la segunda fuerza obtiene una sobrerrepresentación, todo lo cual constituía una restricción para el oficialismo de Lagos.³¹ Es decir, la coalición oficialista que integraba Lagos triunfaba consecutivamente en los comicios –en sus distintas versiones, ya fuera liderada por la DC o el PPD, y en 2006 el PS– pero, en términos de composición parlamentaria y de margen de maniobra para la realización de reformas estructurales, estaba considerablemente limitada por los “enclaves autoritarios”. Paradójicamente, la permanencia de esos mecanismos diseñados por la dictadura es lo que ha contribuido en gran medida a mantener unida a la Concertación³², dado que, bajo esas condiciones, una fragmentación y ruptura de la coalición dejaría a sus miembros muy por debajo de la alianza de derecha RN-UDI (“Alianza”).

Más allá de la configuración bipolar (Concertación-Alianza) que seguía caracterizando la escena electoral durante la presidencia de Lagos, se ha sostenido (Siavelis, 2003: 224 y 236) que cada uno de

aquellos agravios contra el ex dictador, a pesar de que fue aquél –ya para entonces candidato– uno de los pocos miembros de partidos de la Concertación más allá de la DC que expresara públicamente su apoyo al pedido de Frei al gobierno inglés, sosteniendo entonces que “Lo que está investigando el juez español es algo que perfectamente se podía haber investigado en Chile. El mundo nos está diciendo: ustedes tienen asignaturas pendientes que no las han aprobado” (Wolter, 1999: 11).

³¹ El sistema binominal implica que para obtener las dos bancas en juego en cada distrito, la lista ganadora (formada por dos candidatos solamente) debe doblar el porcentaje de votos de la segunda, de lo contrario ambas se quedarán, cada una, con la mitad (es decir, con un escaño). Diseñado por Jaime Guzmán durante la dictadura de Pinochet y a pedido de éste, el sistema asegura la sobrerrepresentación de la alianza de derecha UDI-RN, y excluye en forma permanente del Parlamento a la tercera fuerza, “Juntos Podemos”, frente liderado por el Partido Comunista.

³² Barrett afirmará, en este sentido, que “these factors [*the structural constraints*] enabled the CPPD to perpetuate the political cleavage created by the plebiscite, suggesting that for Pinochet’s opponents there was no alternative to the new government coalition” (Barrett, 2000: 14).

En castellano: “estos factores le permitieron a la CPPD perpetuar el clivaje creado por el plebiscito, sugiriendo que para los opositores a Pinochet no había otra alternativa que el nuevo gobierno de coalición”.

los partidos que integraban la coalición de gobierno constituía por sí mismo una organización sólida, con una disciplina relativamente fuerte entre sus miembros, con una plataforma, y una base electoral e intereses propios, diferencias que se vieron, por ejemplo, en el compromiso de Lagos (PPD) con algunas iniciativas resistidas por la DC, como la legalización del divorcio y el ofrecimiento de métodos anticonceptivos.

En términos de la estrategia sindical de las fuerzas políticas de la Concertación, cada una de éstas no parecía seguir una misma línea a nivel parlamentario y partidario que en cuanto a la política seguida al interior de los sindicatos. Un ejemplo de ello es la alianza PS-PC dentro de la Central Unitaria de Trabajadores (CUT) para las elecciones sindicales de 1996, acuerdo que desafiaba a la cúpula del PS –contraria a toda política conjunta con el Partido Comunista (PC)- y que provocó el colapso de la alianza de la Concertación (de la cual el PC no formaba parte) al interior del movimiento obrero (Barrett, 2000: 20).

Incluso, volviendo al ámbito parlamentario, los legisladores de los partidos de la Concertación, especialmente de la DC, emitían duras críticas públicas al presidente Lagos a pesar de conformar ambos sectores la coalición oficialista (fenómeno que se extendería con la presidenta Bachelet), -algo impensable, por ejemplo, al interior del oficialismo kirchnerista. Este tipo de comportamientos abonarían la hipótesis sostenida por algunos estudios en torno a una coalición meramente formal al interior de la cual partidos sólidos y diferenciados actúan según sus propios intereses e identidad. Sin embargo, siguiendo a Hunneus (2006: 5), el prolongado período durante el cual la CPD ha sido gobierno habría impactado sobre los partidos que la componen, fomentando una identidad de coalición en desmedro del perfil de cada uno de ellos; y un indicador de esas dificultades de diferenciación política y de identidad radicaría en la progresiva personalización de las candidaturas durante las campañas.

Observaciones finales

La relación del gobierno argentino con la oposición política, la ortodoxia fiscal en la política económica brasileña, la relación entre el ejecutivo y el parlamento en Chile: estas cuestiones han sido eje de vastos debates. ¿Por qué derivar nuestra atención, entonces, al oficialismo y sus relaciones internas y hacia la figura del presidente? ¿Acaso hay algo para ver en esa relación?

Estamos frente a oficialismos cada vez menos unívocos, cuyas fronteras –al menos en dos de los casos seleccionados- parecen borrosas e inestables. Conglomerados de actores, organizaciones y fracciones en cuyas relaciones –entre sí- ya no hay nada de evidente, lo cual amerita que sean observadas con mayor detenimiento.

¿Qué prácticas y dinámicas caracterizan a estos oficialismos? ¿Cómo coexisten sujetos –tanto dirigentes como redes, movimientos, etc.- tan diversos dentro de esos conglomerados? ¿Cómo se relaciona y comunica cada uno de ellos con el presidente? ¿Cómo evoluciona el vínculo entre éste y la dirigencia que proviene históricamente de la misma fuerza partidaria que él? Todos estos interrogantes motivan el análisis ulterior al que nos abocaremos centrándonos en el período 2005-2006.

Para ello, y a modo de antecedente, este primer trabajo constituye una inmersión bibliográfica inicial en el proceso de constitución de esos oficialismos, proceso clave para observar en qué medida, en cada caso, podemos hablar o no de un conglomerado de actores más que de un partido o coalición partidaria en el poder.

Partiendo entonces de la verificación de transformaciones de peso en el formato de representación –especialmente prestando atención, en este sentido, al ocaso de un escenario caracterizado por partidos de masas fuertes y comportamientos electorales estables- la selección de los tres casos responde a la intención de cotejarlos, tomando en cuenta la presunción académica generalizada de que el caso chileno guardaría un manifiesto contraste con el argentino y brasileño.

Así, nos encontramos con fronteras en permanente cambio y no determinadas por la inclusión o defección de un partido respecto del conglomerado oficialista, sino de figuras –con un posible arrastre de redes y bases alrededor de la misma, por supuesto. En el caso de Brasil, sucesivas incorporaciones y alianzas (algunas por demás inestables) con líderes parlamentarios y locales se producirán simultáneamente con expulsiones y defecciones de miembros del PT que se abocarán, entonces, a la formación de una nueva fuerza –el PSOL- mucho más heterogéneo que el PT en sus inicios.

En el escenario argentino, por su parte, asistimos a la formación –luego de la grave crisis política, económica y social de 2001- de un conglomerado débil y articulado por un presidente interino –Eduardo Duhalde–, conjunto que contaba con el apoyo de la mayor parte del aparato partidario del PJ bonaerense, más devoto a aquél que al candidato que Duhalde apadrinaba. Este candidato, sin embargo, se valdría, poco después de instalado en el poder, de sus nuevos niveles de aprobación en la opinión pública gracias a varios elementos de su política de gobierno –el denominado “electorado poselector” (Cheresky, 2004a)- para configurar un nuevo armado oficialista que se perfilará aún más informal, heterogéneo y compuesto, en gran medida –al igual que en Brasil- más bien por figuras y sus respectivas redes –figuras provenientes del ex FREPASO, del ARI, de la UCR, del Partido Socialista (PS)- que por fuerzas partidarias como tales (es decir, en tanto estructuras orgánicas y con dinámicas internas propias). Y todo ello, en un contexto en el que la relación con otros dirigentes provenientes del mismo sello partidario que el presidente (PJ) iría oscilando dramáticamente entre el apoyo, la formación de fracciones disidentes en elecciones nacionales (en comicios del 2005, aunque con diferentes escenarios en cada distrito), el realineamiento parcial luego de la derrota en éstas, etc.

La porosidad en las fronteras, es decir, su reconfiguración casi constante, no es, a diferencia del caso brasileño y argentino, un elemento presente del oficialismo chileno, cuyos límites formales, establecidos durante la transición democrática, han permanecido intactos. La claridad de esos límites en los bordes del oficialismo pero también entre los mismos partidos que lo conforman –PS, DC, PPD y PRSD- parecerían, a primera vista, revelar, en contraste con los otros dos casos nacionales, una marcada diferenciación y un énfasis en la misma por parte de los cuatro actores, y especialmente por parte de la DC y el PS. Distintos estudios explican la supervivencia de la Concertación no tanto como producto de consensos programáticos sino más bien como una necesidad generada por los mismos “enclaves autoritarios” (Garretón, 1989) del régimen, que privilegian electoralmente a las grandes coaliciones (Concertación, por un lado, y RN+UDI, en la derecha del espectro), dejando a los miembros de la coalición de gobierno como potenciales vencidos si decidieran disolverla. Problematizaremos si aquella existencia diferenciada de las fuerzas partidarias al interior de la Concertación es, en la práctica, de tal magnitud, en trabajos posteriores, enfocados en el período 2005-2006.

En el presente trabajo hemos analizado, caso por caso, el momento de llegada al poder –incluidos algunos aspectos de las estrategias de comunicación de los tres líderes en la campaña- la constitución de las respectivas bases de apoyo, la precariedad (mayor o menor según cada caso) del bloque parlamentario oficial, la relación inicial con organizaciones sindicales y movimientos sociales –para los casos más heterogéneos de Argentina y Brasil- y los primeros signos de construcción de poder poselector (es decir, posterior a la asunción del presidente). De esa forma, hemos intentado elaborar una suerte de punto de partida para continuar en posteriores trabajos con la indagación acerca de los tres oficialismos escogidos.

Anexo Cuadros

Cuadro 1

BRASIL: COMPOSICION DE LA CÁMARA DE SENADORES A PARTIR DE LAS ELECCIONES DE 2002

PARTIDO	2002-2006	%
PMDB	19	23,5%
PFL	19	23,5%
PT*	14	17,3%
PSDB	11	13,6%
PDT*	5	6,2%
PSB*	4	4,9%
PTB*	3	3 %
PL*	3	3,7%
PPB	1	1,2%
PPS*	1	1,2%
PSD	1	1,2%
TOTAL	81	100%

Fuente: Observatorio Electoral Latinoamericano, Fundación Pent

* Fuerzas que constituían en 2003 (primer año de gobierno) la base parlamentaria oficialista en el Senado, a la que se sumó un sector del PMDB. En total, se trataba de 32 senadores oficialistas sobre un total de 81¹.

Referencias:

PT = Partido dos Trabalhadores ; PFL = Partido da Frente Liberal (actual "Demócratas") ; PMDB = Partido do Movimento Democrático Brasileiro; PSDB = Partido da Social-Democracia Brasileira ; PPB = Partido Progressista Brasileiro ; PDT = Partido Democrático Trabalhista ; PSB = Partido Socialista Brasileiro ;

PTB = Partido Trabalhista Brasileiro ; PL = Partido Liberal ; PPS = Partido Popular Socialista ; PCdoB = Partido Comunista do Brasil ; PRONA = Partido da Reconstrução da Ordem Nacional ; PV = Partido Verde

PSD = Partido Social Democrático ; PST = Partido Social Trabalhista (se incorporará al PL en 2003) ; PMN = Partido da Mobilização Nacional ; PSC = Partido Social Cristão [*Cristiano*] ; PSDC = Partido Social Democrata Cristão ; PSL = Partido Social Liberal.

¹ Fuente de esa cifra: Diario *El País*, Montevideo, 02 julio 2003.

Cuadro 2:

BRASIL: COMPOSICION DE LA CÁMARA DE DIPUTADOS A PARTIR DE LAS ELECCIONES DE 2002.

PARTIDO	2002-2006	%
PT*	91	17,7%
PFL	84	16,4%
PMDB	75	14,6%
PSDB	70	13,6%
PPB	49	9,6%
PTB*	26	5,1%
PL*	26	5,1%
PSB*	22	4,3%
PDT*	21	4,1%
PPS*	15	2,9%
PCdoB*	12	2,3%
PRONA ²	6	1,2%
PV*	5	0,97%
PSD	4	0,8%
PST	3	0,6%
PMN*	1	0,2%
PSC	1	0,2%
PSDC	1	0,2%
PSL	1	0,2%
TOTAL	513	100%

Fuente: Nueva Mayoría

* Fuerzas que integraban en 2003 la base parlamentaria oficialista, en la cual también confluyeron miembros del PMDB, sumando unos 253 diputados favorables a Lula sobre un total de 513 integrantes de la Cámara.

² Los escasos votos obtenidos por este partido en las elecciones del 2006 no le permitieron superar la cláusula de barrera. Para evitar desaparecer, fundó, junto al Partido Laborista de Brasil y el Partido Liberal, el Partido de la República.

Bibliografía

Arriagada, Genaro (1998): *Por la razón o la fuerza: Chile bajo Pinochet*. Sudamericana. Santiago.

Barrett, Patrick. S. (2000): “Chile’s transformed party system and the future of democratic stability”, en: *Journal of Interamerican Studies and World Affairs*. Miami. Vol 42. No 3. Autumn.

Camou, Antonio (2004): “¿Bipartidismo, ‘baliancismo’ o partido dominante? El gobierno de Kirchner y la renovación del sistema de partidos en la Argentina”, en: *Anuario Social y Político de América Latina y el Caribe*, Año 7, FLACSO/UNESCO/*Nueva Sociedad*. Caracas.

Cheresky, Isidoro (2004a): “Cambio de rumbo y recomposición política. Néstor Kirchner cumple un año de gobierno”, en: *Nueva Sociedad*, N° 193. Septiembre-Octubre 2004.

Cheresky, Isidoro (2004b): “De la crisis de representación al liderazgo presidencialista. Alcances y límites de la salida electoral de 2003”, en: Cheresky, I. y Pousadela, I. *El voto liberado. Elecciones 2003: perspectiva histórica y estudio de casos*. Rosario. Homo Sapiens.

Cheresky, Isidoro (2006): “Presidential power and political leadership under public opinion and citizenship mobilization pressure. Thoughts on Latin American recent evolution”. Ponencia presentada en el XX Internacional Political Association (IPSA) World Congress. Fukuoka, Japón. 2006

Coggiola, Osvaldo (2003): “La crisis en el PT de Brasil”, en: Revista *En Defensa del Marxismo*, Año 11, N° 31. Ediciones Rumbos. Buenos Aires. Agosto.

De Luca, Miguel (2006): “Las transformaciones del peronismo en los tiempos de Kirchner”, en: *Espacios Políticos*, Año 6, N° 3. Rosario.

Di Tella, Torcuato (2003): “El sindicalismo: Tendencias y perspectivas”, en: Palermo, V. (comp.): *Política brasileña contemporánea. De Collor a Lula en años de transformación*. Siglo XXI. Buenos Aires.

Dias Martins, Monica (2000): “The MST challenge to Neoliberalismo”, en: *Latin American Perspectives*. Issue 114, Vol. 27, N° 5. September.

Garretón, Manuel Antonio (1989): “Las condiciones socio-políticas de la inauguración democrática en Chile”, en *Revista Paraguaya de Sociología*, Vol. 26, N° 76. Septiembre-Diciembre.

Garretón, Manuel Antonio (2000): “Chile: cambio, continuidad y proyecciones”, en: *Nueva Sociedad* N° 167. Caracas. Mayo/Junio.

Garretón, Manuel Antonio (2005): “Reflexiones en torno de la(s) izquierda(s) chilena(s) y el proyecto de país”. En: *Nueva Sociedad*, N° 197. Caracas. Mayo/Junio.

Garretón, Manuel Antonio (2006): “Elecciones presidenciales y al nueva problemática histórica”. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Las elecciones presidenciales en América Latina”. Rectorado de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. 1 de septiembre.

Godio, Julio (2003): *Luces y sombras en el primer año de transición. Las mutaciones de la economía, la sociedad y la política durante el gobierno de Eduardo Duhalde*. Biblos. Buenos Aires. 2003.

Hunneus, Carlos (2006): “Elecciones y partidos en el multipartidismo con política de coaliciones. Las elecciones presidenciales y parlamentarias del 2005 en Chile”. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Las elecciones presidenciales en América Latina”. Rectorado de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Knoop, Joachim (2003): “El Brasil con Lula ¿Más de lo mismo?”, en: *Nueva Sociedad* N° 187. Caracas. Septiembre/Octubre.

Lowy, Michael (1987): "A new type of party: the Brazilian PT". Trad. por Arthur Denner, en: *Latin American Perspectives*, Vol. 14, No. 4, Contemporary Issues. Autumn. Translated by Arthur Denner.

Manin, Bernard. (1992): "Metamorfosis de la representación", en Dos Santos, M. (coord.): *¿Qué queda de la representación política?*, Nueva Sociedad, Caracas.

Moisés, José Alvaro (1993): "Elections, Political Parties and Political Cultura in Brazil: Changes and continuities", en: *Journal of Latin American Studies*, Vol. 25, No 3. Miami. October 1993.

Moulián, Tomás (1998): *Chile actual. Anatomía de un mito*. LOM. Santiago.

Natanson, José (2004): *El presidente inesperado*. Homo Sapiens. Rosario.

Navia, Patricio (2006): "Chile: Continuidad y cambio", en: *Nueva Sociedad* Edición Especial. Caracas. Marzo.

Oliveira, Francisco de (2006): "O momento Lênin", en: *Novos Estudos* N ° 75. CEBRAP. Julho.

Ottmann, Goetz (2006): "Cidadania mediada. Procesos de democratização" da política municipal no Brasil". Tradução do inglês ao português por Alexandre Morales. *Novos Estudos* N ° 74. CEBRAP. Março.

Palermo, Vicente (2003): "El PT desde la oposición al gobierno y las gestiones de Fernando Henrique Cardoso", en Vicente Palermo, compilador, *Política brasileña contemporánea. De Collor a Lula en años de transformación*. Siglo XXI. Buenos Aires.

Palermo, Vicente (2003): (2004): "Brasil. El gobierno de Lula y el PT", en: *Nueva Sociedad* N ° 192. Caracas. Julio/agosto.

Quiroga, Hugo (2006): "La arquitectura del poder en un gobierno de la opinión pública.", en: Isidoro Cheresky, compilador.: *La política después de los partidos*. Buenos Aires. Prometeo.

Rocca Rivarola, María Dolores (2006): "La Matanza: Avatares de la continuidad asegurada. Peronismo, partidos opositores y organizaciones piqueteras", en Isidoro Cheresky, compilador, *La política después de los partidos*. Buenos Aires. Prometeo.

Rodríguez, Darío (2005): "Nuevas formas políticas y cambios en el Peronismo". Ponencia presentada en el Séptimo Congreso Nacional de Ciencia Política organizado por la Sociedad Argentina de Análisis Político (SAAP). Córdoba. Noviembre.

Rubim, Antonio Albino Canelas (2003): "Cultura e política na eleição de 2002: as estratégias de Lula presidente". Trabalho apresentado ao XII Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPÓS), Recife/PE, 2 a 6 de Junho.

Sader, Emir (2005): "Dos años de Lula", en: *Econoticias* (Agencia Independiente de Prensa).

Sallum Jr., Brasílio (2003): "Brasil. De la continuidad al cambio", en: *Nueva Sociedad* N ° 184. Caracas. Marzo/abril.

Samuels, David (2004): "Las bases del PT: ideología versus personalismo en un apoyo electoral.", en: *América Latina Hoy*, Vol. 37. Agosto. Universidad de Salamanca. .

Santos, Raimundo (2003): "Lula y el movimiento de los Sin Tierra. En la hora de la política", en: *Nueva Sociedad* N ° 187. Septiembre/octubre.

Schamis, Héctor E. (2006): "Populism, Socialism and democratic institutions", en: *Journal of Democracy*, John Hopkins University Press, Volume 17, Number 4, October.

Siavelis, Peter M. (2003): "Chile: Las relaciones entre el poder ejecutivo y el poder legislativo después de Pinochet", en: Lanzaro, J. (comp.): *Tipos de presidencialismo y coaliciones políticas en América Latina*, CLACSO, Buenos Aires.

Svampa, Maristella y Pereyra, Sebastián (2003): *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Biblos. Buenos Aires.

Tarouco, Gabriela (2005), "Is the PT's party over in Brazil?", entrevista en: *Newsletter of the Helen Kellogg Institute for International Studies*, University of Notre Dame, Notre Dame.

Telles, Mara (2006), "La política brasileña después de las elecciones presidenciales". Presentación en el Instituto Gino Germani (UBA). Buenos Aires. 12 de octubre.

Wolter, Matilde (1999): "Chile. Pinochet sigue marcando", en *Nueva Sociedad* N ° 159. Caracas. Enero/Febrero.

María Dolores Rocca Rivarola, "Partidos o personas? La conformación del conglomerado oficialista en los gobiernos de Lula, Kirchner y Lagos", en [e-l@tina](http://www.iigg.fsoc.uba.ar/elatina.htm). *Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, Vol. 6, nº 21, Buenos Aires, octubre-diciembre de 2007, pp. 33-51. Disponible en línea en <http://www.iigg.fsoc.uba.ar/elatina.htm>



riehr
red interdisciplinaria
de estudios sobre historia reciente

Estudios Sobre Historia Reciente

La Red Interdisciplinaria de Estudios sobre Historia Reciente (RIEHR) ha sido pensada como un espacio colectivo para el intercambio interdisciplinario entre quienes investigan sobre la historia reciente de la Argentina y de los países de la región que han atravesado procesos políticos similares en las últimas décadas.

La RIEHR es un espacio pensado para conocernos -quiénes somos, dónde estamos, cuáles son nuestros intereses y nuestras áreas de investigación-, intercambiar información, ideas, discutir problemas y sugerir respuestas.

Para ello, la RIEHR difunde información de interés sobre cuestiones específicas del área tales como congresos, publicaciones, proyectos de investigación, ideas y debates, bibliográficas, etc. Además, la red tiene espacios dedicados a temas de actualidad vinculados con el pasado cercano y a la difusión del trabajo de artistas plásticos que desde diversos abordajes se han acercado a la temática.

Invitamos entonces a todos los interesados a visitar la página web www.riehr.com.ar y a sumarse activamente a este proyecto, registrándose como miembros, enviando información y aquello que desean difundir en las diversas secciones. El futuro del proyecto depende de la voluntad y el interés de todos.

The Interdisciplinary Network of Studies on Research History (RIEHR, from "Red Interdisciplinaria de Estudios sobre Historia Reciente") is a new collective space for the interdisciplinary exchange and collaboration between those interested in Argentinean and Latin American recent past.

The RIEHR is a virtual space intended for knowing each other, exchange news and ideas, discuss problems and suggest answers on this particular topic.

The network will spread the news about conferences, publications, debates, research projects, book reviews, etc. It includes news on current affairs as well as the exhibition of artists' Works related to the recent past.

We cordially invite you to visit our webpage www.riehr.com.ar and to become actively involved in this Project, registering as members and collaborating with the different sections of the network. The future of the RIEHR depends on our collective work and interest.

PROPUESTAS PARA EL NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO DE LA HISTORIA*

CARLOS BARROS**

Las propuestas y reflexiones que hoy ponemos a debate sobre el qué, el cómo y el por qué de la enseñanza de la historia en el nuevo siglo, responden a un doble interés: 1) Poner en valor, didácticamente, algunos de los consensos sobre la escritura de la historia ya establecidos en el Manifiesto de Historia a Debate de 2001.¹ 2) Recoger, en el contexto del nuevo paradigma historiográfico que defendemos, debates y aportaciones recientes de la metodología didáctica y la epistemología pedagógica, donde se está forzando “desde arriba” la formación de un *new paradigm* educativo, convergente en unos aspectos pero divergente en otros que son esenciales, con lo que estamos defendiendo para la escritura de la historia y las proposiciones didácticas y pedagógicas que vienen a continuación.

Nuestro objetivo es contribuir desde el oficio de historiador a la actualización de la didáctica de nuestra disciplina, tarea que nos compete también como profesores de una universidad cada vez más implicada, y más presionada a implicarse, en la innovación docente. Queremos también avanzar elementos para la incorporación de un nuevo punto de consenso, sobre la enseñanza de la historia, en el Manifiesto de nuestra red historiográfica, con el fin de completar el ciclo de la investigación e implementación social del conocimiento histórico, cuya falta de continuidad es uno de los problemas agudos que han de resolver los nuevos paradigmas de la historia investigada y enseñada.

The New Paradigm

El origen de buena parte de las “novedades” didáctico-pedagógicas actuales está, aun que no siempre se diga claramente, en el *New Paradigm in Education* difundido ampliamente desde los EE. UU. en el mundo anglosajón, en el contexto doble de aprendizaje laboral basado en competencias² y

* Versión escrita y ampliada de la ponencia en el Seminari Internacional Taula d'Història “El valor social i educativo de la història”, organizado por Joaquín Prats (<http://www.ub.es/histodidactica>) y el Departament de Didàctica de les Ciències Socials. Universitat de Barcelona, 9 de julio de 2007.

** Universidad de Santiago de Compostela. Coordinador de la red Historia a Debate (HaD).

¹ Hicimos una primera aproximación en *La nueva historiografía y la enseñanza de la historia*, videoconferencia (20/9/02) para la Maestría en Educación de la Universidad Virtual de Monterrey, México (video y transcripción en <http://www.h-debate.com/videos/videos/mexico.htm>); versión en italiano, “La nuova storiografia e l'insegnamento della storia”, *Storia e Futuro. Revista de Storia e Storiografia*, Bologna, n° 5, ottobre de 2004, pp. 1-6 (<http://www.storiaefuturo.com/pdf/59.pdf>).

² El origen del concepto de competencias educativas está en el artículo del psicólogo cognitivo norteamericano, especialista en gestión empresarial, David McClelland, “Testing for Competence rather than for Intelligence”, *American Psychologist*, 1973, n° 28, pp. 1-14.

posmodernismo académico, con aportaciones útiles y graves defectos de fondo y forma. Este *New Paradigm* ha tenido una explícita acogida en sectores de la academia latinoamericana, y otra más implícita de orden administrativo en Europa, como muestra el polémico e importante proyecto para la Enseñanza Superior *Tuning Educational Structures in Europe*³ y la “recomendación” categórica de la Unión Europea a favor de la educación por competencias,⁴ especialmente en la educación secundaria. Urge a ambos lados del Atlántico entrar en el debate sobre el consenso teórico-metodológico en marcha, con apoyo institucional, sobre la enseñanza en el siglo XXI, que tome en consideración los sucesivos intentos a lo largo del siglo XX, desde John Dewey a Paulo Freire, de una “nueva escuela”, a la cual debemos los profesores no seguir aún enseñando con la regla en la mano la lista de los reyes godos. Prolongadas e intensas experiencias de renovación pedagógica, difundidas y aplicadas sobre todo en los años sesenta y setenta, suelen ser “olvidadas”⁵ por los partidarios más conservadores del nuevo paradigma anglosajón, cuando no “apropiadas” en su vertiente constructivista, previamente expurgada de lo que pueda tener de compromiso ético y epistemología social. Dimensiones estas, próximas en su momento al materialismo histórico, que siguen siendo hoy necesarias, en otro contexto y con otros contenidos, en todo nuevo paradigma que se precie, si se quiere hacer frente con éxito al rampante retorno⁶ de la escuela conductivista y tradicional,⁷ de un lado, y a los retos de la sociedad de la información,⁸ la globalización y las nuevas tecnologías.

3 Proyecto financiado por la Comisión Europea, en el marco del programa Erasmus-Sócrates, coordinado por profesores de las universidades de Deusto y Groningen, cara a la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior; véanse las conclusiones de la Comisión de Historia en http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp.

4 El Parlamento y el Consejo europeos hizo una “recomendación” el 18 de diciembre de 2006 sobre las ocho “competencias básicas para el aprendizaje”, elaborado por la Comisión Europea el 10 de noviembre de 2005 (europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005_0548es01.pdf), que el Gobierno español puso en práctica en la Ley Orgánica de Educación (LOE) que entra en vigor este curso 2007/2008, competencias motivadas ante todo por la educación para el empleo, y también espíritu empresarial, formación para la vida y el ejercicio de la ciudadanía; visión crítica en Joan Pagès, “Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de los distintos currículos”, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 52, 2007, pp. 29-39.

5 Por ejemplo, Inés Aguerrondo, “Un nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI”, *Reformas Educativas en Argentina y Canadá. Trama social, gestión y agentes de cambio*, Buenos Aires, 2000 (<http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>); la necesidad de un nuevo paradigma está bien planteada por parte de la autora argentina, pero descalifica como “resabios sesentistas” los cambios del paradigma educativo que vivió el siglo XX, terminando por proponer un doble itinerario, una escuela para ricos y otra para pobres, algo parecido a lo que se propuso sin éxito en España en la segunda legislatura del PP.

6 Ejemplo de denuncia es el Manifiesto (2001) de los profesores de Geografía e Historia de la Comunidad Valenciana contra la vuelta al currículo decimonónico, cronológico e historicista, promovido por la contrarreforma escolar de 2000 (cuya aplicación fue suspendida por el PSOE en 2004, y sustituida por la actual LOE), véase en www.ub.es/geocrit/b3w-283.htm.

7 En principio, el adversario común de todos los partidarios de un nuevo paradigma, es la enseñanza autoritaria de la historia de tipo memorístico, cronológico, acontecimental, centrada en “grandes figuras” al servicio exclusivo del Estado-nación.

8 Considerar como la Unión Europea que el eje central de la adaptación de la educación a la sociedad del conocimiento son las competencias laborales y empresariales (europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005_0548es01.pdf), es un craso error –también para el proyecto europeo– que indica, entre otras cosas, lo lejos que están aún las instituciones europeas (Comisión, Consejo y Parlamento) de la sociedad civil, a causa de su limitada visión neoliberal del proceso de globalización, cuando menos en su proyección educativa.

Alianza didáctica / historiografía

Ivo Matozzi organizó en la universidad de Bologna, los días 19-20 de octubre de 2004, un congreso internacional en base a la siguiente cuestión: [Storiografia e insegnamento della storia: è possibile una nuova alleanza?](#) Desde luego, respondimos algunos, invitados a hablar sobre el nuevo paradigma de la historia y su relación con su enseñanza⁹. La superación de la crisis de la historiografía, de la historia enseñada y del aprendizaje de la historia¹⁰, ha de superarse necesariamente de forma conexas. De, mismo modo que, en los años sesenta y setenta, la eclosión de la nueva historia y la nueva didáctica fueron fenómenos paralelos e conectados entre sí, en el marco del florecimiento de las ciencias humanas y sociales. Lo que son hoy nuestras disciplinas, en cuanto a investigación y licenciaturas, ¿no se lo debemos acaso a las grandes escuelas innovadoras del siglo XX, vinculadas a los movimientos sociales, políticos y culturales, que fueron alcanzando su apogeo después de la II Guerra Mundial? Escuelas y movimientos que entraron ciertamente en crisis, a fines de los años 70, y fueron después rebasados por los profundos cambios históricos, a los que no estuvieron ajenas las ciencias sociales, que precedieron y siguieron a la caída del muro de Berlín. Ahora bien, malo vendrá que bueno me hará: dos décadas después del aprovechado y desmentido vaticinio del “final de la historia”¹¹, el subsiguiente regreso de las viejas escuelas positivistas en historia, pedagogía y otras ciencias humanas, y la incapacidad reconstructora del posmodernismo, nos obligan a reevaluar y recuperar de forma crítica, y autocrítica, la experiencia de las vanguardias del pasado siglo.

El nuevo paradigma historiográfico que propugnamos¹² precisa interactuar con la nueva didáctica de la historia porque es el signo (global) de los tiempos, apoyándose en los conceptos de paradigma, comunidad de especialistas y revolución científica (cambio de paradigmas) elaborados por la historiografía pospositivista de la ciencia¹³. Sin renunciar, ni la educación ni la historia, a sus definiciones científicas, nacidas hace más un siglo y precisadas por lo tanto de una severa actualización de sus epistemológicas de referencia, si queremos que la sinergia que proponemos sea efectiva.

De todos modos, lo que más comparten la historia y la didáctica de la historia es, obviamente, la temática y la noción de historia. En realidad, la investigación y la enseñanza son, o deberían ser, fases consecutivas e interrelacionadas de un mismo proceso de conocimiento histórico. No obstante, hasta hoy la educación histórica e historiográfica de nuevos profesores e investigadores (enseñanza

9 "Nuovi paradigmi della ricerca storica", [Storiografia e insegnamento della storia: è possibile una nuova alleanza?](#), Bologna, 20 de octubre de 2004 (audio en <http://www.h-debate.com/Spanish/presentaciones/lugares/bologna.htm>).

10 Ivo Mattozzi, “Le ragioni di un convegno internazionale” en <http://www.storiareer.it/IRRE/materiali/PresentazioneStoriografia04.rtf>.

11 Israel Sanmartín, “The End of History looking back and thinking ahead”, en Carlos Barros and J. McCrank (eds.), *History under Debate. International Reflection on the Discipline*, The Haworth Press, New York, 2000, p. 253-259.

12 No estamos de acuerdo con los que, ejerciendo la justa y necesaria crítica del condicionamiento de la reforma educativa europea por los intereses empresariales, renuncian a ofrecer nuevas alternativas, ignorando la historia de la renovación pedagógica y metiendo en el mismo saco todo lo que suene a “nuevo paradigma educativo”, *e-learning* aprender habilidades o formación continua, v.g. Jorge Felipe García Fernández (Madrid, Universidad Complutense), *Algunas consideraciones acerca del proyecto Tuning Educational Structures in Europe* (<http://firgoa.usc.es/drupal/node/25877>).

13 Véase “El paradigma común de los historiadores del siglo XX”, *Medievalismo*, Madrid, nº 7, 1997, pp. 235-262 (http://www.h-debate.com/cbarros/spanish/paradigma_comun.htm).

superior) y de nuevos ciudadanos (enseñanzas medias) no ha recibido la misma consideración académica o pública que la historia como investigación.

La docencia es, se quiera o no, una parte cardinal del proceso de conocer la historia, salvo que se niegue su carácter social, reduciendo el saber histórico a la pura erudición. La enseñanza de la historia, y sus comunidades de aprendizaje, es una actividad creativa y difícil que condiciona, y retroalimenta, la fase investigadora del proceso de reconstrucción del pasado. Interconexiones disciplinares y funcionales que todavía no (re) conocemos bien: faltan investigaciones mixtas¹⁴ que relacionen historia investigada e historia enseñada desde un punto de vista tipo temático, metodológico, histórico e historiográfico. Tenemos, pues, que aplicar la interdisciplinariedad a nuestra propia disciplina, estableciendo puentes entre sus diversos segmentos, inscritos a menudo en otros campos académicos,¹⁵ practicando una suerte de intradisciplinariedad¹⁶ que haga rentable la cooperación de la historia con otras ciencias sociales,¹⁷ ciencias de la educación, en el caso que nos ocupa.

Este tipo de alianza académica entre la historia y la didáctica de la historia, entre la investigación y la enseñanza, es aplicable como índice de calidad en cualquier otra materia de estudio. El neoconstructivismo anglosajón no promueve, sin embargo, estas interdisciplinariedades cercanas. Las ciencias de la educación pasaron de inspirarse en la psicología, primero conductista, después cognitiva, a seguir los códigos pedagógicos del mundo de la empresa, extraídos de una rama del cognitivismo,¹⁸ asumiendo como principio rector de cualquier aprendizaje la adquisición de competencias. Planteado de manera fundamentalista esta versión del nuevo paradigma orientada al mercado laboral, cualquiera que sea la temática docente, obstaculiza la búsqueda de cierta coherencia entre la investigación y la docencia, los contenidos y los métodos de aprendizaje, cuestión capital en aquellas disciplinas -como la historia- más alejadas de los estudios laborales, técnicos y empresariales (*Business School*).

Desde las comunidades académicas vecinas debemos apostar por convergencias transversales que sirvan de contrapunto a aquellas directrices tecnocráticas y economicistas que puedan lesionar el presente y el futuro de nuestra disciplina histórica, y de la educación en general. Es menester, a tal fin, superar prejuicios y suspicacias existentes entre historiadores y “didactas”, docentes universitarios y docentes medios, etc., fruto de evoluciones separadas en el ámbito disciplinar e institucional, pese a una formación inicial común en historia que toca potenciar, sobrepasando la noción tradicional de la comunidad académica de historiadores y profesores de historia, como algo restringida a los investigadores y docentes vinculados a las licenciaturas universitarias de historia.

14 Véase *La historia mixta como historia global* en http://www.h-debate.com/cbarros/spanish/articulos/historia_medieval/mixta.htm.

15 La pertenencia de un investigador a dos comunidades académicas distintas enriquece a ambas, debería ser una práctica habitual y lo será en la medida en que superemos el gremialismo que genera la fragmentación académica, especialmente arraigado en España, todo hay que decirlo.

16 Punto IV del Manifiesto historiográfico de HaD (http://www.h-debate.com/Spanish/manifiesto/manifiesto_had.htm).

17 De intradisciplinariedad para superar el conocimiento histórico fraccionado poco o nada se dice en el proyecto *Tuning* cuyas querencias posmodernas se manifiestan de nuevo al proponer la crítica literaria, y la historia del lenguaje, como la primera habilidad que los alumnos universitarios de historia han de importar de “otras ciencias humanas” por delante de otras ramas de la historia, de la sociología o de la antropología, véase el Anexo 2 del documento de la Comisión de Historia, *Puntos comunes de referencia para los cursos y currículos de Historia* en http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp.

18 Véase la referencia de la nota 93.

Estamos planteando por lo tanto una coalición entre iguales, lo que resulta en general más hacedero entre profesores universitarios, aun perteneciendo a áreas, licenciaturas y departamentos distintos, que con los colegas de enseñanzas medias,¹⁹ pese a ser los más implicados en la problemática didáctica, por obligación y vocación (menos frecuente en la enseñanza superior). Relaciones, por lo tanto, horizontales e bilaterales tanto académica como epistemológicamente. No se trata de aplicar, sin más, como en los años sesenta y setenta, un “modelo historiográfico” surgido de la reflexión o la investigación histórica a la enseñanza como de intercambiar avances y dificultades en un proceso conjunto (sujeto a debate permanente) de reconstrucción de un nuevo paradigma que busque relacionar la historia con su enseñanza.²⁰ Todos escribimos, enseñamos y divulgamos la historia, en diferentes dosis, enfoques y estilos. Entendemos la historia como una “ciencia con sujeto”²¹: social (agentes del pasado y del presente), historiográfico (historiadores) y docente (profesores). El principal sujeto docente de la historia está, sin duda, en la educación secundaria: hay que incluir al profesorado medio en la comunidad de historiadores por medio de aquellos sectores más vinculados a la innovación docente, la reflexión historiográfica y/o la investigación histórica, como ya está ocurriendo en la red temática Historia a Debate.

Ahora bien, abarcar de manera concurrente la investigación y la docencia, las enseñanzas superior y media, entraña considerar también sus diferencias: (1) la mayor cercanía del sujeto docente a la ciudadanía, especialmente en la enseñanza secundaria; y, en consecuencia, (2) un mayor control administrativo del conocimiento histórico que se enseña y de su metodología de aprendizaje.²² A diferencia de la investigación histórica,²³ el contenido de los planes de estudio de las asignaturas de historia, y su didáctica, están por razones políticas y culturales determinadas por ley en la enseñanza secundaria, y en menor medida en la enseñanza superior²⁴. Es por ello que la alianza historia

19 Véase la conclusión nº 8 del III Congreso de la red temática Historia a Debate sobre la urgencia de “ampliar la comunidad académica de historiadores a la investigación y la enseñanza de la historia en la universitaria” en www.h-debate.com/cbarros/spanish/articulos/nuevo_paradigma/conclusiones_3had/primeras%20conclusiones.htm

20 En nuestra intervención boloñesa (véase la nota) preconizamos lugares de encuentro, debate y consenso, como Historia a Debate y este Taula de la Història en que estamos, más allá de la especialidad y del estatus académico, demandando de los docentes medios la función de mediadores entre la sociedad civil y la historiografía, pero también opiniones críticas y alternativas sobre la historia que se debe investigar en la universidad, y sus enfoques, "El nuevo paradigma de la investigación histórica",

[Storiografia e insegnamento della storia: è possibile una nuova alleanza? \(http://www.h-debate.com/Spanish/presentaciones/lugares/bologna.htm\)](http://www.h-debate.com/Spanish/presentaciones/lugares/bologna.htm).

21 Punto I del Manifiesto historiográfico de HaD.

22 Por su dimensión política, son más conocidas las batallas por los contenidos de la historia que se enseña, pero no son menos importante las relativas a la forma de enseñar, donde también se implica para bien y para mal la administración, sobre todo en la educación obligatoria; no hay más que ver la rapidez con que el Gobierno de España aplicó a la LOE la educación por competencias “recomendada” por la Unión Europea, y la libertad que van a tener los Estados para decidir contenidos y competencias en el proceso de convergencia de la enseñanza universitaria (véanse las notas 95 y).

23 La investigación en la universidad está más sujeta a la libertad de cátedra, si bien resulta eficazmente condicionada, por la vía de las subvenciones, por una radical discriminación (ante todo en la Unión Europea) entre líneas prioritarias y no prioritarias (donde suele estar la historia), y por un anticuado sistema de evaluación de proyectos (no sólo España) que contradice, con harta frecuencia, los criterios legales de objetividad e impulso de la investigación innovadora (no sólo en Historia).

24 La Comisión de Historia del proyecto europeo *Tunning* deja en manos de los Estados miembros lo fundamental de los currícula universitarios, reduciendo al mínimo las consideraciones comunes de tipo general (véase la nota), con lo que se va a perder una buena ocasión, entre otras cosas, de enseñar históricamente a

investigada / historia enseñada que planteamos, en el marco de los nuevos paradigmas en construcción, tanto en historia como en educación, habría de permitir una mayor autonomía de la sociedad académica frente a la sociedad política y sus intereses, no siempre eficientes y a veces no coincidentes además con las mayorías sociales y el futuro de la historia. Movilización y convergencia académica inter e intradisciplinar que ha de situar asimismo entre sus objetivos, una participación más transparente y democrática del profesorado en la toma pública de decisiones que afectan a nuestro trabajo y función social.

El papel público de la historia

La transición histórica, global y civilizatoria, que estamos viviendo coloca a la historia profesional en una tesitura paradójica por razones externas (cambios en la conexión historia-sociedad) e internas (crisis de paradigmas), íntimamente relacionadas, de forma que la prolongación de lo segundo obstaculiza que la historia académica lleve la iniciativa cara a la sociedad, en temas que le son propios, lo que si se hizo en la transición del siglo XIX al siglo XX, y posteriormente en los cruciales años sesenta y setenta.²⁵

La aceleración de la historia que siguió a los cambios 1989-1991 en la Europa del Este, dando al traste con el “fin de la historia” proclamando oportunamente por los *neocons* norteamericanos, produjo un “retorno de la historia”²⁶ con dos rasgos complementarios y sólo aparentemente contradictorios: auge de los “usos públicos de la historia” y, simultáneamente, el regreso al positivismo decimonónico de una parte de la academia historiográfica, lo que agudiza el corporativismo de los historiadores, aislando a nuestra disciplina y entorpeciendo que pueda responder, adecuadamente, a las nuevas demandas históricas e historiográficas de la sociedad.

Como es sabido, el interés político por la historia es propio de las coyunturas de grandes cambios, resultando acrecentado en este momento por la dimensión global de las mutaciones, en su doble sentido de mundial y total (afecta a todos los ámbitos de la vida), transformando a los medios de comunicación y edición en nuevos sujetos políticos de la historia, junto con las viejas instituciones y los viejos y nuevos movimientos sociales. La reacción de las comunidades de historiadores, ante este retorno público de la historia, tiene su complejidad: 1) aprovechamiento individual -aunque minoritario- de las nuevas oportunidades de publicación y presencia en los medios, subvenciones, premios, etc.; previa adaptación en ocasiones a los gustos historiográficos de instituciones y mercados político-culturales; 2) rechazo puntual y gremial de la intromisión de los agentes políticos, económicos y sociales en el “terreno” de los historiadores, que empuja a historiadores de oficio hacia las añejas creencias positivistas de que “la historia es conocer el pasado tal como fue” (Ranke) o que “la historia se hace con documentos” (Langlois y Seignobos), que imaginábamos (está claro que erróneamente) superadas gracias a la escuela de Annales y la historiografía marxista; 3) aprovechamiento colectivo del interés renovado por la historia y los nuevos medios para crear nuevas experiencias y tendencias historiográficas que respondan a las necesidades históricas actuales de tipo cultural, social y político, es el caso de corrientes como *Historia a Debate*, la “idea histórica

los ciudadanos de Europa el carácter plural de la identidades colectivas, algo vital para que se desarrolle una identidad europea (véase también nota) por encima de los Estados-nación que seguirán naturalmente centrando los planes de estudio en sus historias nacionales.

25 En las dos revoluciones científicas que hubo en nuestra disciplina, una en el siglo XIX y otra en el siglo XX, nos beneficiamos de la existencia unos paradigmas ilustrados que encuadraban las ciencias sociales, el positivismo y el marxismo, pero la transición del siglo XX al siglo XXI todavía no ha generado algo parecido.

26 “El retorno de la historia”, *Historia a debate. I. Cambio de siglo*, Santiago, 2000, pp. 153-173 (www.h-debate.com/cbarros/spanish/articulos/nuevo_paradigma/retornohistoria.htm).

de España” y la recuperación de la memoria histórica,²⁷ o las norteamericanas *Public History*²⁸ y *Historians Against the War*.²⁹

Peligroso reduccionismo de la historia profesional a la empiria que deja terreno libre, al presente, a los poderes interesados en escribir la historia pasada, presente y futura, pretendiendo reubicar a los historiadores como simples técnicos especialistas en archivos y fuentes, académicos enclaustrados, proveedores de datos históricos pero no pensadores de la historia, lo que correspondería en determinados temas a políticos y otros productores de ideología. Aceptar esta “división del trabajo” es el mayor error que la historia investigada y enseñada puede cometer, ¿cómo vamos a enseñar a los alumnos a “pensar la historia” si nosotros no lo practicamos? Cuando se dice que “la historia hay que dejarla a los historiadores”, se nos está ofreciendo un regalo envenenado, porque tal cosa no es posible³⁰ ni deseable,³¹ suele esgrimirse además para encubrir segundas intenciones.³² Recordemos que el supuesto monopolio del historiador académico sobre la historia escrita, su neutralidad per se y la no interferencia, se planteó en el siglo XIX cuando los historiadores están fundamentalmente comprometidos con los grandes proyectos nacionales, empezando por el fundador el positivismo historiográfico, Leopold von Ranke. Pero en el último siglo la historiografía se ha hecho más autónoma, crítica y plural, también en sus relaciones con la sociedad y las instituciones, ¿a quién le puede beneficiar una marcha atrás?

Sin renunciar al rigor y la honestidad en el uso de las fuentes que distingue el historiador de oficio, el interés de la historia como disciplina,³³ debería incentivarnos a tomar más la iniciativa de su uso público³⁴ cuando las circunstancias, el tema o el enfoque lo requieran, en competencia con otros

27 Véase la conclusión nº 6 del III Congreso de la red temática Historia a Debate sobre “el dinamismo y la autonomía de la historiografía española en la última década”, en www.h-debate.com/cbarros/spanish/articulos/nuevo_paradigma/conclusiones_3had/primeras%20conclusiones.htm

28 Véase la nota .

29 Más información en <http://www.historiansagainstwar.org>.

30 Cuando una cuestión histórica está de actualidad, sobran sujetos no académicos que quieren intervenir en su interpretación y escritura, cuando no llevar la iniciativa de su puesta en valor, como en el caso citado de la “idea histórica de España” entre 1996 y 2004.

31 El presentismo de la sociedad de la información hace que el futuro de la historia dependa más que nunca de su presente utilidad social y política.

32 Lo de que “hay que dejar la historia a los historiadores” ha sido un argumento repetido para rebajar o impedir, en el Parlamento español, una inconclusa “ley de memoria histórica”, que tendría por finalidad restablecer la dignidad de los republicanos desaparecidos en la guerra civil y su causa democrática, el antecedente más reciente de la democracia actual.

33 El papel subalterno de los historiadores en el “debate de las humanidades” (1996-1997) auspiciado por el primer Gobierno del PP, explica también que el interés público en favor de la historia, y otras humanidades, no supusiera finalmente más horas y profesores de historia en los institutos ni más medios para la investigación de la historia en las universidades.

34 En la academia norteamericana se ha desarrollado, desde los años 80, una *Public History* (<http://www.ncph.org/index.html>) entendida como historia aplicada a una audiencia no académica, dedicada a la gestión y difusión del patrimonio y de la memoria colectiva, la difusión del conocimiento histórico a través de TV y medios digitales, trabajando desde instituciones académicas y no académicas (universidades, archivos, museos, asociaciones, instituciones culturales y políticas, *media*), promoviendo la responsabilidad pública de los historiadores y abriendo nuevas salidas profesionales para los licenciados; lo mejor de este planteamiento historiográfico es su carácter colectivo y el énfasis que pone en hacer accesible la información histórica al público en general; se trata de actividades que se hacen asimismo entre nosotros pero no tienen, desde luego, el mismo grado de coordinación y valoración, dentro y fuera de la universidad; echamos de

cultivadores de la historia. Aceptamos como una bendición para nuestra disciplina el renovado gusto público por el pasado,³⁵ mejor dicho, por determinados aspectos y enfoques del pasado, desde diversos y a veces contrapuestos medios políticos e institucionales, mediáticos y sociales, independientemente de las motivaciones y el grado de rigor -o de mitificación- de dichos acercamientos. Abandonando actitudes que puede sentirse como prepotentes, sin dejar de lado las aportaciones extra-académicas sobre la historia que nos han de enseñar mucho sobre la relación del historiador y su contexto, la recepción actual de los hechos pasados, la interacción cambiante entre pasado y presente, pasado y futuro, lo que hace de la historia algo vivo, en suma. Sin historiadores en la arena pública,³⁶ la alternativa será la banalización de la historia como un producto más del debate ideológico y la sociedad de consumo.³⁷

El elemento decisivo del espacio público de la historia, son las escuelas: en ningún otro lugar es más conveniente que el profesor de historia actúe como un historiador público, comprometido con la tarea de hacer de los alumnos parte activa del sujeto de la historia que se aprende y que se hace. Para ello es preciso reclamar motu proprio el carácter público de la historia que investigamos y enseñamos en las instituciones públicas del Estado. Hacemos nuestra la reivindicación del “valor social y educativo del conocimiento histórico” del Manifiesto del *Seminario Internacional de Didáctica de la Historia* (Barcelona, 10/7/2007),³⁸ y la demanda primordial de que la “historia sea una materia que ocupe un lugar importante en el currículum educativo general, desde el inicio de la educación primaria hasta la universidad”. Materia histórica que, a su vez, si queremos predicar con el ejemplo, ha de ser consecuencia de una historiografía y una pedagogía, de una investigación y una difusión de la historia basada en valores universales de “justicia e igualdad, paz y democracia”,³⁹ lo que nos obliga a salir de los cuarteles académicos de invierno, debatir y, cuando sea preciso, tomar partido.

El disputado papel del profesor

Ni tanto ni tan poco: ni el profesor autoritario de la escuela tradicional, vinculado a la enseñanza de la historia basada en la memorización de grandes nombres, fechas y batallas, “clases magistrales” y alumnos pasivos; ni el profesor como el simple facilitador⁴⁰ y coordinador del autoaprendizaje de los alumnos de la escuela posmoderna, que proclama el “todo vale” en cuanto a

menos, en cualquier caso, en esta nueva corriente historiográfica anglosajona referencias claras sobre: 1) los valores historiográficos, éticos y públicos que guían la *Public History*; 2) las consecuencias teóricas que implica para la redefinición de lo que es un historiador, esta (positiva) ampliación del oficio que parecen proponer los *historian public*; 3) las relaciones historia académica / historia pública, entre los que investigan la historia y los que aplican, gestionan y difunden la historia, entre la historia y la política de la historia, en suma.

35 El apogeo en España de las revistas de divulgación histórica, con un nivel aceptable y alta difusión, es otro síntoma del “retorno de la historia” y también consecuencia del peso público de las últimas tendencias vinculadas a los actores políticos-sociales, especialmente la “idea histórica de España”.

36 Lo que implica cambios de actitud e sensibilidad, incluso de forma de escribir la historia, no siempre fáciles para un historiador de formación exclusivamente académica y especializada.

37 Ya está sucediendo, véase si no el bajísimo nivel historiográfico de los libros de historia que tratan de reivindicar, 80 años después, la interpretación franquista de la II República y la guerra civil españolas.

38 Véase <http://www.tulahistoria.org/castellano/>.

39 Véase el punto XVI sobre la actualización del concepto “compromiso del historiador” en el Manifiesto historiográfico de HaD.

40 En Estados Unidos y América Latina, existe abundante bibliografía y recursos en Internet sobre el *facilitator* como figura esencial del *new management*, también en el sistema educativo, con sus pautas de comportamiento “neutro”, etc., es considerada una nueva profesión y existe una asociación internacional desde 1994.

historia enseñada, incluyendo el contenido corrientemente tradicional⁴¹ de la historia oficial correspondiente. Sostenemos que el papel activo del alumno es complementario con la función docente y social del profesor,⁴² pero no puede reemplazarla, como se pretende, ni siquiera con la valiosa ayuda de la red. Alumnos y maestros activos, y comprometidos, son unos y otros imprescindibles, al mismo tiempo, si lo que se quiere son unas comunidades de aprendizaje realmente inteligentes.⁴³ Rebajar el profesor de historia a monitor de clases prácticas, testigo mudo sobre todo de aquello que implique interpretación,⁴⁴ tiene sus consecuencias perversas: abrir la puerta a un mayor control administrativo de una materia tan esencial para formación de los ciudadanos,⁴⁵ no se trata de una propuesta políticamente inocente.⁴⁶ Aunque lo peor es que la “comunidad de aprendizaje” entendida a la moda anarco-conservadora conduce a un fracaso pedagógico⁴⁷ que beneficia a las tendencias restauradoras de la escuela autoritaria.⁴⁸

Otra cosa es reubicar el papel del profesor en un contexto de mayor actividad del alumno, donde aprende por su propia experiencia y el debate colectivo, rol que variará según el formato de cada actividad: trabajos colectivos y prácticos, clases teóricas, tutorías, etc. Una cosa está clara, las lecciones, y por lo tanto el programar formal, han de ocupar menos tiempo para dejar espacio para las actividades colaborativas de los alumnos, donde aprenden a aprender, distribuyendo la temática (necesariamente selectiva) entre ambos tipos de actividad docente.

41 Una forma reciente de tradicionalismo educativo es el “enciclopedismo”, una inflación de la materia docente que, pretendiendo abarcar, por ejemplo, “toda la historia de España”, no deja tiempo para las innovaciones docentes (ni para la historia inmediata), véase el Manifiesto de los profesores valencianos de 2001 (nota 97).

42 El realce del valor social y educativo de la historia que reivindicábamos en el apartado anterior del texto pasa necesariamente por la potenciación y dignificación social, educativa y laboral de los profesores de historia.

43 Según el DRAE, ‘inteligencia’ es “capacidad de comprender, conocimiento, capacidad de resolver problemas, habilidad, destreza, experiencia...”; atributos que exigen un sistema docente participativo pero articulado por profesores activos: es una perogrullada pero hay que decirlo.

44 En febrero de 2005 participamos en el [I Encuentro Internacional sobre la docencia de la historia en el bachillerato](#), organizado por la Secretaría de Docencia de la Universidad Autónoma del Estado de México; en una sugerente simulación de un “aula inteligente” -constructivista, según las normas- formada por los propios maestros, los coordinadores entendían que debían solamente organizar la mesa, facilitar las intervenciones de los que hacían de alumnos y guardarse su opinión.

45 Joan Pagès, “Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de los distintos currículos”, p. 30.

46 El perfil de los profesores de historia, en institutos de enseñanza media y (de titularidad pública, en las privadas no suele haber historia, salvo las creadas por los jesuitas), es y sigue siendo mayoritariamente progresista, como todos sabemos, con lo que la minusvaloración “desde arriba” del papel del profesor tiene una indudable dimensión político-ideológica.

47 La resistencia del profesor a una educación por competencias, impuesta administrativamente, se puede agrandar con las propuestas excesivas, faltas de realismo y espíritu de síntesis, convirtiendo en papel mojado las “nuevas directrices”, pasó algo así con reformas anteriores.

48 Del mismo modo que volvió, en los años 80, la cronología después del “fracaso” de la enseñanza estructuralista de la historia, cada vez encontramos más en los planes de estudio una historia narrativa de “grandes acontecimientos” y “grandes figuras”, al tiempo que se alzan voces conservadoras a favor del regreso del profesor-rey: la propuesta Nicolas Sarkozy, durante su campaña electoral para la Presidencia de Francia, de que los alumnos se levanten cuando el profesor entra en el aula, entre otras lindezas, es todo un signo.

Veremos en el próximo apartado, con todo, como este papel activo de los alumnos ha sido preocupación común todos los movimientos de renovación didáctica-pedagógica que nos han precedido. La obtención de resultados colectivos exige la acción del profesor, en todo momento, y la predisposición y motivación de los alumnos, condicionados ambos por la tradición pedagógica de cada nivel educativo, institución y país. En la encuesta⁴⁹ hecha acerca del proceso de Bolonia, se hallaron dos modelos didácticos, el latino (Francia, España) y el anglosajón (Inglaterra, Irlanda), sobre los que giran el resto, inclinándose Italia y Alemania hacia el eje latino. En el caso inglés se exige a los estudiantes que se organizan en “grupos autónomos de investigación en los que ellos mismos deben definir sus temas, encontrar los materiales necesarios para abordarlos y preparar informes”, mientras que en la Europa sureña el interés profesoral se concentra en definir los contenidos de las asignaturas,⁵⁰ con cierto desinterés por la metodología docente, lo que muestra la pervivencia del sistema tradicional de contenidos transmitidos por el profesor y el estudio por el manual, que resulta reforzado por oposición si la alternativa es el profesor como facilitador.

En esto como en tantas cosas, el paradigma educativo es realmente nuevo si encuentra una síntesis⁵¹ que haga posible el consenso, impulsando a la vez el papel de los alumnos y del profesor, lo que se concreta en la necesidad de combinar inteligentemente: saberes y competencias en los currículos y la práctica docente, por un lado; competencias y valores, por el otro. No es esto lo que persiguen las directrices administrativas de influencia anglosajona,⁵² que propagan la OCDE y la Unión Europea, cuando hablan de pasar del profesor al facilitador, de los conocimientos a las competencias, tratando ambos conceptos como excluyentes, y restringiendo al mínimo⁵³ los valores éticos y profesionales explícitos que han de sustentar la nueva forma de enseñar.

Competencias y tendencias

No negamos que la idea laboralista⁵⁴ de que la educación ha de dotar a los alumnos, en los diversos niveles de enseñanza, de competencias, habilidades o destrezas, puede suponer un avance didáctico siempre y cuando se articule coherentemente con las propuestas y enfoques del

49 *Proyecto Tuning. Grupo del Área temática de Historia. Puntos comunes de referencia para los cursos y currículos de Historia*, p. 171 (http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp).

50 De ahí el exceso enciclopedista que comentábamos en la nota .

51 Todavía se confunde síntesis con eclecticismo o, lo que es peor, con “tercera vía” o *middle point*, ignorando que todo es síntesis y nada se produce ex novo.

52 El debate sobre el nuevo paradigma educativo es, en buena medida, un debate sobre tradiciones nacionales y geoestratégicas de tipo pedagógico-didáctico, influidas por tradiciones y realidades diversas de tipo filosófico, político e ideológico.

53 Atrapados entre las directrices administrativas para imponer en la universidad el “aprendizaje de competencias”, a partir de la experiencia inglesa, y el interés -que ellos reconocen como unánime en Europa- sobre “la necesidad de definir las razones éticas y heurísticas para el estudio, aprendizaje y enseñanza de la historia”, el Grupo de Historia del proyecto *Tuning* ha incluido, finalmente, en sus sugerencias y propuestas, como objetivo general del estudio de la historia, “la adquisición de una visión racional y crítica del pasado con el objeto de estar capacitado [el alumno] para comprender [les falta decir ‘críticamente’] el presente y para ejercer de forma cabal la ciudadanía”; versión moderada (falta curiosamente lo de “construir el futuro”) de las tradiciones histórico-políticas europeas que han engendrado, y difundido por el mundo, la idea del progreso y el concepto de ciudadanía.

54 La enseñanza directa para el mercado laboral se ha centrado siempre en capacitar al alumno haciéndole competente en habilidades prácticas para el trabajo manual, administrativo, etc.; al pretenderse ahora su generalización a todo tipo de enseñanza, las destrezas manuales y técnicas pasan a ser más intelectuales, conservando un “pecado original” productivista que tiene su parte positiva como el trabajo con fuentes en historia.

conocimiento a transmitir, y los valores de referencia, lo cual exige una rectificación a fondo de la versión anglosajona, que resuelva las contradicciones de fondo,⁵⁵ de un *new paradigm* admitido acríticamente por las administraciones,⁵⁶ con la subsiguiente infravaloración, más o menos interesada, de las propias tradiciones renovadoras.

La presión política y económica a favor de una educación por competencias, pensada por sus más altos promotores para adecuar todavía más la universidad (más allá de los estudios económico-empresariales) y las enseñanzas medias (más allá de la formación profesional) al mercado de trabajo,⁵⁷ puede coadyuvar paradójicamente al viejo empeño innovador de enseñar críticamente a los alumnos cómo funcionan las cosas, si conjuremos la intencionalidad tecnocrática de sesgo neoliberal, contradictoria con los valores universales y deontológicos de una nueva Ilustración global,⁵⁸ destinada en opinión de muchos a orientar la docencia de las ciencias humanas y sociales en el nuevo siglo. De momento la impuesta educación por competencias, y otras innovaciones recientes en metodología docente, son intencionadamente extrañas, señaladamente en la enseñanza media⁵⁹, a los debates temáticos y organizativos sobre los currículos, dejando por omisión –pero no conscientemente– a las posiciones tradicionales y las autoridades competentes los contenidos de la enseñanza y la distribución del tiempo escolar.⁶⁰

Un ejemplo concreto: las ocho “competencias básicas para el aprendizaje” que según la “recomendación” de la Comisión y el Parlamento europeos han de orientara en lo educativo a los Estados miembros, y que el gobierno español ya introdujo en la Ley Orgánica de Educación (media) que acaba justamente de entre en vigor en algunas comunidades autónomas: “Comunicación en la lengua materna (1); comunicación en lenguas extranjeras (2); competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (3); competencia digital (4); aprender a aprender (5); competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica (6); espíritu de empresa (7), y expresión cultural (8)”.⁶¹ Nada que objetar como principios psicopedagógicos siempre útiles, si acaso que son un poco vagos de tan generales. El problema es todo lo que excluye (contenidos), oculta (valores mercantiles) y promueve (facilitación) esta entronización de las competencias como panacea educativa.

⁵⁵ Hipermodernista en lo tocante a preparación competencial y eficiente de los futuros trabajadores o emprendedores; posmodernista por dejación de los valores ilustrados y legitimación del “todo vale”.

⁵⁶ No siempre son administraciones de matiz conservador y neoliberal que saben lo que hacen, muchas veces se trata de seguir la moda, ignorando la filosofía subyacente, la estrechez de miras y los efectos potencialmente perversos de una educación en competencias puras.

⁵⁷ Afortunadamente la difusión y aplicación de la implementación de la “educación por competencias” se está dando en un momento en que el fundamentalismo del mercado está de capa caída, ¿será por eso que tiene que soportar la educación pública, vital para nuestro futuro, estos coletazos?

⁵⁸ ¿Qué sentido tiene la historia como disciplina académica y ciencia social, sin la reconstrucción de la idea de progreso, y por lo tanto de la relación pasado / presente / futuro, en el nuevo contexto de la globalización?

⁵⁹ En cambio, el *European Credit Transfer System* (ECTS) del proceso de Bolonia supone un cambio importante del empleo del tiempo en la Universidad, reduciendo en principio las clases magistrales, falta ver con todo su aplicación.

⁶⁰ Es una queja general, y justa, entre los profesores de medias que la longitud enciclopédica de la materia a impartir no deja tiempo para las clases interactivas, el trabajo con fuentes, Internet o la historia fuera del aula, véase la nota .

⁶¹ Véase el documento completo (10/11/2005) en europa.eu.int/lex/lex/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005_0548es01.pdf, y también la nota 95.

Algunos contenidos aparecen camuflados como objeto de las competencias (lenguas, matemáticas, tecnología, digital), por razones instrumentales de tipo laboral competitivo; pero nada se dice de “competencias” historiográficas, filosóficas, geográficas o sociológicas, por ejemplo. Los valores ni se mencionan en el núcleo duro de la “recomendación” didáctico-pedagógica, quitando dos casos: el “espíritu de empresa”, algo nuevo en instituciones públicas como instrucción básica sobre la enseñanza que han de recibir todos los niños y niñas en edad escolar; y la “competencia cívica”, a modo de coletilla de las “competencias interpersonales” y planteada más como destreza que como valor democrático, con la idea de asegurar que el alumno/a aprenda en la escuela el sistema político en el que deberá participar de mayor.

Por suerte, la práctica ya está abriendo brechas en el bunker de la ortodoxia educativo-competencial: (1) en la difusión y aplicación de las competencias básicas de la UE, no suelen aparecer alusiones a algo tan descabellado como preparar básicamente a todos los alumnos para ser empresarios; y (2) la “competencia cívica” reconvertida en “educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, más vinculada a valores que a un pragmatismo político, sabedores como somos que la participación ciudadana es, ante todo, cuestión de derechos y convicciones ético-políticas. Aún así, la reconducción del proceso global de reforma educativa en curso no va a ser fácil ni indolora, y no debería concluir el debate, que recién está en sus comienzos y durará años, hasta que se reemplace el nuevo paradigma de las competencias por el nuevo paradigma de los saberes, los valores y las competencias, donde cada uno de estos tres criterios educativos valga tanto como el otro, combinándose entre ellos en dosis dependientes del tipo de materia a enseñar y sus contextos. Mezcla química que supieron aplicar ya en su tiempo las corrientes renovadoras, complementándose entre sí, en el marco del paradigma común de los profesores del siglo XX.

Precisamos, pues, retomar críticamente los intentos reformadores de la escuela a lo largo del pasado siglo, que fueron capaces de fusionar -o lo intentaron al menos- el método de aprendizaje, con la historia de la didáctica, la teoría pedagógica y la interacción social: primera enseñanza de los años sesenta-setenta que urge evocar. Recuperación de la memoria didáctica y pedagógica que nos obliga a calibrar éxitos, fracasos⁶² y por encima de todo el contexto actual, muy distinto a treinta o cuarenta años atrás, marcado por una transición histórica inédita, la revolución de las comunicaciones y demás globalizaciones en marcha.

Las tendencias pedagógicas emergentes de aquellos años lograron, con su convergencia, algo que ahora echamos en falta, y ya comentamos: innovar los métodos y los contenidos a la vez,⁶³ la práctica y la teoría, al tiempo que la mayor parte de sus protagonistas vivieron su época como académicos, profesores y ciudadanos comprometidos con valores de progreso, ocupando algunos⁶⁴ puestos de gestión pública de la educación (Piaget, Bruner, Freire)⁶⁵ con el afán de llevar a los

⁶² El relativo fracaso de los constructivistas fue tal vez centrarse en la psicología como inspiración y en la metodología como obsesión, relegando el resto; el marxismo pedagógico, cuyas máximas expresiones se dieron en América Latina y la Unión Soviética, resultó afectado por la crisis general del marxismo y la caída del Muro, precisando ahora sus aportes de compromiso y determinación social un desarrollo más complejo y actual; ahora bien, gran parte del fracaso de las reformas educativas, no fueron tanto culpa de las tendencias pedagógicas y/o historiográficas como de las políticas que seleccionaron y aplicaron contenidos y métodos burocráticamente, y así lo juzga la sociedad, incluidos docentes y discentes, y así juzgarán en el futuro.

⁶³ En la medida en que no se logró en aquellos (véase la nota), necesitamos ahora volver de nuevo, como en una espiral, a la síntesis equilibrada.

⁶⁴ Otros iniciaron en la clandestinidad su lucha democrática por una nueva escuela como el movimiento de renovación pedagógica Rosa Sensat de Barcelona, todavía activo (véase la nota).

⁶⁵ Políticos y partidos buscaban, y buscan, académicos de las ciencias de la educación, para legislar y gestionar tan importante sector para cualquier Estado, poniendo a prueba reformas (y contrarreformas),

hechos sus ideas reformadoras. Innovadores que sabían que se enfrentaban a una enseñanza tradicional, tanto en la técnica de aprender como en el saber transmitido, sostenidas más o menos directamente por ideologías y poderes de índole conservadora. Hoy las coordinadas son más complicadas, multidimensionales, pero no por eso la herencia recibida, que vamos a repasar someramente,⁶⁶ es menos ineludible.

Es obligado comenzar por la hoy olvidada, y fundacional, *New School* del norteamericano John Dewey (1859-1952), de cierta influencia hasta la I Guerra Mundial, que predicaba, desde una filosofía ilustrada (el constructivismo kantiano), una educación más práctica que atendiese al interés del propio alumno, actuando el profesor como orientador, al tiempo que se oponía de manera ejemplar –incluso para hoy– a la escuela tradicional en cuanto a los fundamentos de su discurso y militaba socialmente en favor de las causas progresistas del momento.

La *pedagogía de la liberación* del brasileño Paulo Freire (1929-1997), socialista cristiano y humanista, próximo al marxismo, perseguido por los regímenes militares, abarcaba en su planteamiento renovador tanto la teoría como el método, denunciaba que no existía una pedagogía neutra y proponía una educación popular que tuviera por objeto crear una conciencia política entre los oprimidos, buscando –igual que Dewey– un educando activo (respetando su autonomía y saberes, de los que habría de aprender el propio educador) en base al diálogo permanente entre profesor y alumnos (pedagogía de la pregunta).

La *psicopedagogía cognitiva* del psicólogo evolutivo y epistemólogo suizo Jean Piaget (1896-1980) se planteaba el interrogante de cómo los sujetos conocen, en sus diferentes estadios, e insistía asimismo en el papel activo del alumno, desechando la coerción como “el peor de los métodos pedagógicos”, que proponía sustituir por el “ejemplo”, así como cambiar los manuales por obras de referencia y educar de manera experimental, “probando uno mismo”. Constructivismo psicológico, influido por Dewey, que sentenciaba: “Una verdad aprendida no es más que una verdad a medias mientras que la verdad entera debe ser reconquistada, reconstruida o redescubierta por el propio alumno”⁶⁷.

La *teoría constructivista del aprendizaje* del psicólogo estadounidense Jerome Bruner (1915-actualidad) precisa, siguiendo a Piaget, las estrategias cognitivas y de formación de conceptos en los alumnos, porfiando en el aprendizaje por descubrimiento, extrapolación y llenado de vacíos por parte del alumno, diálogo activo profesor-alumnos y currículo espiral, volviendo progresivamente sobre los contenidos, explicando estructuras antes que hechos y actores. Animador de la reforma educativa en los EE. UU. y asesor del Presidente Kennedy, en un reciente viaje a Madrid⁶⁸ manifestó soberanamente su fidelidad a un constructivismo ilustrado y liberal⁶⁹, nada que ver con el

generado de un modo u otro información valiosa sobre la relación entre política y pedagogía, modelos de sociedad y modelos didácticos, ineludible para situar nuestros debates, propuestas y reflexiones en su preciso contexto.

⁶⁶ Repaso necesario para los lectores que no estén especializados en didáctica o pedagogía.

⁶⁷ Alberto Munari, “Jean Piaget (1896-1980)”, *Perspectivas: revista trimestral de educación Comparada*, (París, UNESCO, vol. XXIV, nº 1-2, 1994, pp. 315-332 (www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/piagets.PDF)).

⁶⁸ Donde aceptó asesorar en temas educativos al candidato socialista a la alcaldía de Madrid, prestándose a una entrevista en *El País* el 9 de abril de 2007 (<http://www.elpais.com/articulo/educacion/Hay/evitar/alumnos/aburran/escuelas/elpepuedu/20070409elpiedu 5/Tes>).

⁶⁹ “Enseñar las distintas maneras de pensar y los distintos mundos, distintas maneras”; “todos los hombres son creados iguales... El Estado no puede decirte en que creer”, *idem*.

desencanto posmoderno, se mostró como un optimista⁷⁰ (a los 92 años, lo que tiene más mérito) que no elude el compromiso.⁷¹ Bruner apuesta de entrada, como era de esperar, por la combinación de competencias y conocimiento⁷² pero le interesa más, como a todos los constructivistas (herencia que la pedagogía de las competencias extremó al máximo) los métodos del aprendizaje que los contenidos de la enseñanza⁷³. Inclinación suprema por las técnicas de enseñanza⁷⁴ fundamentada, justo es aclararlo, en criterios de eficacia pedagógica y no en la política economicista de sujetar la educación al mercado.

La epistemología social de la educación de Lev Vigotsky (1896-1934), psicólogo bielorruso, marxista no ortodoxo, introduce el contexto social⁷⁵ en el proceso educativo (con críticas a Piaget), difundándose en Occidente en los sesenta y setenta, e influyendo en Bruner (traductor de su obra principal al inglés) y otros modernizadores de la educación, tanto marxistas como constructivistas. Apoya el aprendizaje colectivo pero destaca aún más el papel de los mediadores, familia y sobre todo profesores, destinados a guiar al niño para que pueda desarrollar capacidades cognitivas.

En conclusión, como reacción a la didáctica tradicional, conductista y empirista, se desplegaron internacionalmente a lo largo del siglo XX dos grandes corrientes renovadoras, una cognitiva-constructivista y otra marxista⁷⁶, compartiendo ambas un paradigma común sobre una escuela anti-autoritaria, animadora de un aprendizaje colaborativo y sensible a su función social. Desconocer esta

⁷⁰ En contra de la opinión pesimista de muchos profesores sobre la educación en España, dice: “No estoy de acuerdo. Todo ha mejorado mucho. Se habla de ello en otros países. Sólo hay que volver un poco la vista atrás para comprenderlo”; y también contradice eso de que los alumnos españoles estén desmotivados: “los niños españoles tienen una enorme curiosidad... El problema es que... se aburren”, *idem*.

⁷¹ Sobre la posición de la Iglesia española de que los alumnos aprendan obligatoriamente religión: “Yo tengo una mentalidad muy anglosajona, creo en la separación entre la iglesia y el estado... Cada uno debe elegir su propio Dios”; apoya la escuela para emigrantes, integrar la cultura local... pero con ciertos límites, no contesta directamente a la pregunta sobre educación y política, reduciéndose a reivindicar que “debatir es bueno” y exige más fondos para la enseñanza.

⁷² Le preguntan “¿qué piensa del debate sobre si destrezas o contenidos”, y contesta: “Creo que la mejor manera de enseñar es utilizar ambas”, “hay que pensar en qué conocimientos” pero también “el proceso de conocer”, *idem*.

⁷³ “Hay que conseguir primero un entendimiento, una comprensión, unas formas y luego quizá intentar perfeccionar esos contenidos”; jerarquía de intereses constructivistas que, desequilibrando la síntesis prometida destrezas/contenidos, remata por dejar el tema de la reproducción del saber (contenidos) al Estado; preguntado por la nueva asignatura “Educación para la Ciudadanía”, responde que conoce el actual debate PP/PSOE, piensa que “la asignatura es buena idea” pero insiste una vez más que “lo que hay que ver y analizar es como enseñarla. Se puede enseñar de una manera estúpida o de una manera muy inteligente”, valorando de nuevo la metodología antes que nada, *idem*.

⁷⁴ Igual que pasa con la historia y otras compartimentaciones institucionales, fenómeno de fragmentación académica contra el que hay que luchar, la especialización en didáctica, deja de lado sin querer otros aspectos del proceso de conocimiento y enseñanza, y más todavía si la didáctica es de signo cognitivo-constructivista.

⁷⁵ La interacción escuela y sociedad es hoy muy relevante que nunca por determinar problemas agudos de la enseñanza actual (multiculturalismo, drogas, desempleo, violencia, indisciplina, etc.), sobre los que volveremos.

⁷⁶ La didáctica marxista de los 60 y 70 reprodujo de forma moderada (por la unidad de su objeto) el movimiento pendular, típico del marxismo del siglo XX, entre objetivismo (Vigostky, de influencia más académica) y subjetivismo (Freire, de influencia más político-social)

herencia, o descalificarla como “resabios sesentistas”,⁷⁷ es un claro indicio de la intencionalidad conservadora del nuevo paradigma educativo basado substancialmente en competencias, además del error práctico de subvalorar el grado de irreversibilidad de las aportaciones innovadoras de los años sesenta y setenta. La experiencia del proyecto *Tuning* es significativa, al tener que introducir elementos de “educación en valores”⁷⁸ y aceptar la diversidad de modelos didácticos en Europa, en su mayoría interesados por los contenidos,⁷⁹ en contradicción con las directrices –inflexible en origen- sobre la “educación en competencias”⁸⁰ de procedencia angloamericana, pero extrañas al constructivismo ilustrado de los pioneros norteamericanos John Dewey y Jerome Bruner.

Resumiremos, por último, algunas de nuestras reflexiones sobre esta tarea de recobrar de manera reivindicativa, pero autocrítica, la experiencia de las vanguardias pedagógico-didácticas del pasado siglo, al igual que hicimos con los paralelos movimientos historiográficos⁸¹: 1) La renovación pedagógica del siglo XX, plural pero convergente, ha triunfado relativamente, ya que no estamos didácticamente en el siglo XIX, pero tampoco en los años anteriores y posteriores a 1968, y está a debate de nuevo lo esencial del qué, el cómo y el por qué enseñar la historia. 2) El cambio de contexto social, político y cultural de un siglo a otro, y la aceleración histórica que todavía estamos viviendo, engendra nuevas preguntas, trastoca muchas de las nos hacíamos hace 40 o más años y restringe la eficacia de las viejas respuestas. Y mientras conservan cierta continuidad y se reubican las viejas contribuciones del constructivismo y el marxismo, surgen nuevas tendencias como la escuela posmoderna y empresarial de las competencias o la vuelta a la escuela tradicional (alimentada por las “historias oficiales” de tipo político y el retorno historiográfico correspondiente), coincidentes precisamente en su tentativa, en parte lograda, de minorizar la veterana influencia marxista reconduciendo a su ex-aliado, el constructivismo liberal-progresista de Dewey y Bruner, hacia la competencia del mercado. 3) En tal tesitura, sobra cualquier nostalgia, autocomplacencia o actitud resistencial que nos impida entrar en el debate y las propuestas de los nuevos paradigmas del siglo XXI, adornando con citas rituales a las “nuevas escuelas”, y sus representantes, que nos formaron la perplejidad que nos producen los nuevos desafíos y realidades, y nuestras propias prácticas. 4) El paradigma común constructivista y marxista cultivó en conjunto la teoría de la educación y la metodología del aprendizaje, la pedagogía y la didáctica, pero poco o nada el saber a transmitir, el contenido de las materias a enseñar, algo fundamental y siempre polémico en el caso de la historia, dejando los saberes y su orientación a los especialistas correspondientes (los historiadores, en nuestro caso), la lucha cultural e ideológica (en la mejor de las hipótesis) y las autoridades administrativas, siempre celosas de sus prerrogativas en políticas educativas. De ahí que a los historiadores nos sonara como nuevo la reciente defensa, desde la didáctica de la historia, de una mayor conexión -incluso una alianza- de la historia enseñada con la historia investigada.⁸² 5) A tenor de los problemas y avances acumulados, y de los tiempos que vivimos, el nuevo paradigma ha de ser global o no será.

⁷⁷ Véase la nota 96.

⁷⁸ Véase la nota .

⁷⁹ El acuerdo de la Comisión de Historia sobre el minicurriculo troncal europeo dice que hay que “aprovechar al máximo la rica diversidad de sus tradiciones en enseñanza, aprendizaje e investigación, es obvio que el principio fundamental ha de ser preservar dicha diversidad”, *Proyecto Tuning. Puntos comunes de referencia para los cursos y currículos de Historia*, p. 172.

⁸⁰ Con todo, la capacidad de influencia del profesorado para forzar una síntesis circunstancial, no es la misma en la enseñanza media: los profesores de instituto enmiendan las orientaciones administrativas más bien en la fase de aplicación.

⁸¹ Véase el punto X del Manifiesto historiográfico de HaD.

⁸² Véase la nota , y también Rafael VALLS, “Conciencia histórica y enseñanza de la historia (en la educación obligatoria)”, *Historia a Debate. Nuevos paradigmas*, tomo II, 2000, p. 178.

En contra del fundamentalista *new paradigm* de las competencias, con el apoyo de políticos neoliberales decididos en que la relación de la enseñanza y la universidad con la empresa sea el factor hegemónico de nuestro futuro educativo, es factible y urgente un nuevo paradigma –que significa consenso, no lo olvidemos- que se sostenga en la amplia sociedad académica de los profesores y los historiadores.⁸³ Articulando el papel activo de los alumnos y el nuevo protagonismo de los profesores, los saberes y las competencias, los valores y las ciencias, las actividades digitales y presenciales. Un nuevo consenso didáctico-historiográfico que genere ideas nuevas para problemas nuevos y reformule nuestras mejores tradiciones, vertebrando lo más interesante y novedoso en historia, didáctica, pedagogía y organización escolar (empleo selectivo del tiempo), sin olvidar la dignificación del oficio de profesor de historia, en todos los estadios.

Aprender con fuentes

Un beneficio “inesperado” para los estudios de historia en la enseñanza secundaria de la educación por competencias es el impulso que supone del trabajo con fuentes de los alumnos. En realidad el constructivismo, según vimos (Piaget), ya había planteado la necesidad de educar experimentalmente, y las ciencias de la naturaleza lo venían y vienen practicando. Lo nuevo es que, al ser de aplicación general el axioma sagrado de las competencias, se fomente “desde arriba” una formación temprana de los alumnos de historia en el trabajo con fuentes, algo específico de los historiadores de oficio, que, paradójicamente, tienen su futuro profesional como tales mayormente en la función pública, fuera del mercado.⁸⁴

Naturalmente, el profesor de enseñanza media no puede orientar a los alumnos en el trabajo con fuentes (escritas, orales, arqueológicas, patrimoniales, iconográficas, audiovisuales) sin un mínimo de información histórica y contextual sobre el tema, en papel o en red, lo que reafirma la alianza didáctico-historiográfica de que hablamos, que encuentra así un nuevo campo de convergencia entre historia enseñada e historia investigada: un paso adelante, en definitiva, para garantizar al mejor nivel la continuidad del proceso de conocimiento histórico desde la universidad a la ciudadanía, y viceversa.

El aprendizaje del alumno por sí mismo, manejando fuentes semejantes a las utilizadas por los historiadores, implica nuevas exigencias y posibilidades al profesorado⁸⁵: formación historiográfica continua; mayor conexión educación / investigación, enseñanza media / universidad,⁸⁶ y promoción, a todos los efectos, de la figura del profesor-investigador en las enseñanzas medias.⁸⁷ Procurando formas nuevas de institucionalización de la ampliación de la comunidad académica de historiadores,

⁸³ Lo que ya está sucediendo una gran parte de las ideas aquí expuestas para el debate son mantenida en conjunto o por separado por otros profesores, historiadores y especialistas en didáctica o pedagogía, lo sabemos porque los hemos oído y leído.

⁸⁴ Últimamente surgen pequeñas empresas de jóvenes historiadores que ofrecen a particulares e instituciones servicios de paleografía, búsquedas en archivos, publicaciones, pequeñas investigaciones y gestión cultural, fenómeno interesante de historia aplicada (y fuente de salidas laborales) que habremos de divulgar y desarrollar, si bien ello no contradice la realidad –que reivindicamos- del carácter mayoritariamente público, en cuanto a financiación y objetivos, de la investigación profesional y de la enseñanza de la historia.

⁸⁵ Al profesor de secundaria se le exige ahora más formación, actividad docente y conocimientos como investigador, al tiempo que es ninguneado en su función social y docente por la frecuente desatención en la práctica, por parte del Estado, y en la teoría por la “novedad” de los facilitadores.

⁸⁶ La Universidad Nacional Autónoma de México, por ejemplo, integra en su seno la enseñanza secundaria a través de la Escuela Nacional Preparatoria (<http://dgenp.unam.mx>) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (<http://www.cch.unam.mx>).

⁸⁷ Que debería serle permitido y facilitado continuar su carrera docente e investigadora en la enseñanza superior, como reivindican los sindicatos de profesores.

desde la óptica bidireccional que venimos practicando en *Historia a Debate*.⁸⁸ Integrar más y mejor el profesorado de medias junto con el profesorado de universidad, en el ámbito de la investigación, es una necesidad objetiva de la funcionalidad y calidad del proceso educativo e investigador⁸⁹ que -cuanto menos en España- no ha reclamado todavía la atención de los poderes públicos.

Un sistema educativo que pretende poner el acento en las destrezas laborales para facilitar la inserción en el mercado, al aplicarse a las humanidades y las ciencias sociales se encuentra con que tiene que centrarse en desenvolver destrezas intelectuales, sobre todo cuando se trata de disciplinas ajenas al mundo de la empresa, la tecnología o las ciencias aplicadas, con una función pública y social vinculada al saber, que los planes I+D+i suelen confinar en lo que denominan “promoción general del conocimiento”. Ahí es dónde se puede hacer rentable, de rebote, para la historia y demás “saberes improductivos” -según la ortodoxia neoliberal- la educación en clave de competencias, que planteada necesariamente alrededor de competencias intelectuales resulta más compatible con una educación en valores críticos, solidarios y democráticos. En suma, el nuevo paradigma de competencias, conocimientos y valores, que preconizamos es más viable en historia que en otras materias menos “marginales”, para el “gran hermano” competencial. El autoaprendizaje con fuentes, bajo la guía del profesor, puede reunir de entrada cierto consenso entre las viejas y nuevas tendencias didáctico-pedagógicas, marxismo, constructivismo y “educación por competencias” siempre que el interés por las fuentes vaya parejo con el interés por los contenidos y los valores, para lo cual es indispensables evitar y seguir combatiendo la “idolatría de las fuentes” de que hablaba Marc Bloch.

La adquisición de habilidades historiográficas por parte de los alumnos de la escuela secundaria enseña al estudiante cómo se hace la historia, adoptando el punto de vista del autor -en lugar de lector- ante los libros de historia, lo que no siempre se consigue en la universidad. Desarrollando así un verdadero -por autoaprendido- sentido crítico sobre la escritura de la historia, de especial valor cuando se trata de historias oficiales, presentes por ley y/o el principio de autoridad académica, en las asignaturas de historia.

La aptitud asumida precozmente para familiarizarse con diversos tipos de fuentes, extraer datos, contextualizar unas y otros y participar incluso en la redacción y discusión de los resultados, por muy elemental que sea, desmitifica el trabajo del historiador, identifica tendencias, prepara mejor al estudiante para la enseñanza superior, animando vocaciones para los estudios universitarios de historia, destrabando el camino para profundizar en la educación con fuentes en la universidad, donde todavía predominan los trabajos puramente bibliográficos de los alumnos. Habrá para ello, por consiguiente, que sacar experiencias de la parte positiva del modelo anglosajón (inglés y nórdico, sobre todo), sin dejar los contenidos de la historia a la escuela secundaria,⁹⁰ o a decidir por no se sabe quién.

El trabajo con fuentes puede orientarse según la idea decimonónica de Langlois y Seignobos de que la “historia se hace con documentos” (escritos, por supuesto) y punto, o aceptar la diversificación de fuentes escritas, desde el documento oficial hasta la literatura coetánea, pasando por las fuentes orales, la cultura material y las fuentes artísticas, audiovisuales y digitales. Educar con

⁸⁸ Véase la nota .

⁸⁹ Una parte creciente de las tesis doctorales de historia leídas en la universidad española son ya realizadas por profesores de historia en la enseñanza media, y tienen la ventaja añadida de ser con frecuencia obra de investigadores experimentados.

⁹⁰ Contenidos en secundaria -memorizando, seguramente- y competencias en la universidad, opción contradictoria con las supremas “competencias básicas”, avalada curiosamente -en aras de la diversidad, suponemos- por el proyecto Tuning, véase *Puntos comunes de referencia para los cursos y currículos de Historia*, pp. 170-171.

fuentes, y una bibliografía mínima, comporta a estas alturas una triple actualización historiográfica: enseñar la historia como una “ciencia con sujeto”, procurar aproximaciones globales y analizar el presente a la manera de los historiadores.⁹¹

Es menester combatir desde la escuela –sin echar el niño con el agua sucia– el mito positivista de que el uso de fuentes asegura conocer la verdad histórica “tal como fue” (Ranke). Trasmitiéndole un concepto actualizado de ciencia, el alumno ha de aprender que la verdad de la historia que escribimos está condicionada, no sólo por el contexto actual y los intereses políticos y sociales,⁹² sino también por el propio historiador.⁹³ Ubicando la comunidad de aprendizaje, y ante todo el sujeto docente, entre los participantes de la escritura continua, plural y comunitaria, de la verdad histórica, que también esta fundada en ideas e imaginación,⁹⁴ haciendo realidad el enunciado: el historiador descubre su objeto conforme lo construye y enseña.⁹⁵

Enseñar a pensar la historia de manera global, en la doble acepción de mundial y total,⁹⁶ es una reclamación de nuestro tiempo y una estrategia de futuro. La revolución de las comunicaciones nos está habituando a percibir y sintetizar información diversa, paradójica⁹⁷ y compleja, la historia investigada y enseñada no puede ir a la zaga, ha de analizarse y aprenderse de manera también diversa, paradójica y compleja, interrelacionando niveles, factores y actores, involucrando fuentes de diferente tipo y parcialidad, ensayando explicaciones de conjunto. Para lo cual tenemos que practicar la reivindicada intradisciplinaridad entre especialidades historiográficas (enlazadas en algunos casos con otras disciplinas), que ponga en evidencia la capacidad investigadora y didáctica de la historia para integrar otras ciencias sociales.⁹⁸ Tenemos que confesar, de todas formas, que el problema de la parcelación del saber histórico está más en la investigación, día a día más especializada,⁹⁹ que en la historia enseñada, cuando epistemológicamente debería ser lo contrario: nuestro sistema universitario

⁹¹ Véase las referencias de las notas 92 y .

⁹² *Proyecto Tuning* p. 173.

⁹³ Lo que no quiere decir que la historia que hacemos sea mentira, las fuentes junto con la interpretación, experiencia y rigor del investigador, garantizan un conocimiento cierto pero revisable, opinable y superable, parcial; parcialidad y precisión no son antitéticos: el sesgo de una obra de historia suele venir del enfoque historiográfico aplicado, los valores del propio autor, la propia intencionalidad de su investigación (académica, mediática, política, religiosa...); de ahí que sea necesario combinar a menudo diversas fuentes bibliográficas (y diferentes fuentes primarias, cada una con su parcialidad específica).

⁹⁴ “La historia se hace con documentos y con ideas, con fuentes y con imaginación”, Jacques LE GOFF, *Tiempo, trabajo y cultura en el Occidente Medieval*, Madrid, 1983, p. 7.

⁹⁵ Véase *Por un nuevo concepto de la historia como ciencia* en www.h-debate.com/Spanish/presentaciones/lugares/quito.htm.

⁹⁶ “Historia total” tal como la entendieron el marxismo y la escuela de *Annales*, noción historiográfica que apremia retomar ahora, con nuevos enfoques, formas y métodos, ante el imparable avance de la fragmentación (véase al punto 5 de Manifiesto historiográfico de HaD).

⁹⁷ Etimológicamente la palabra ‘paradoja’ significa lo “contrario a la opinión recibida y común”, estado de opinión bastante determinada –todavía– por el principio cartesiano de no contradicción; se dice corrientemente que una expresión es paradójica porque contiene elementos contradictorios, y de manera más avanzada se entiende por paradoja es una falsa o aparente contradicción, según la nueva lógica trans-racional.

⁹⁸ Véase la referencia de la nota .

⁹⁹ Véase *Historia a Debate, un paradigma global para la escritura de la historia* en www.h-debate.com/congresos/3/videos/menu.htm.

e investigador sigue estimulando en la práctica la especialización cronológica y temática.¹⁰⁰ Conseguir aproximaciones más globales de la historia,¹⁰¹ es por lo tanto una cuestión pendiente que han de resolver, de manera interrelacionada, los nuevos paradigmas de la historia y de su enseñanza.

La necesidad de educar de manera global, en el siglo de la globalización, es presentada en los Estados Unidos, como otra variante del nuevo paradigma de la enseñanza, denominada “educación holística”,¹⁰² al margen de la educación por competencias (que no suelen nombrar). Esta propuesta parte de una ética humanista de inspiración religiosa,¹⁰³ es crítica con “la visión reduccionista cognoscivista considerando al ser humano en su totalidad” y se apoya –justamente– en la ciencia de la complejidad para justificar el cambio de paradigmas y definir el concepto de totalidad.¹⁰⁴ Nuestra posición es llevar el holismo más allá: enseñar nueva historia global (contenidos); incluir el hombre educando y educador como parte de la humanidad, social y políticamente organizada (valores); asumir que estamos en una economía de mercado, que rige –parcialmente– la oferta y demanda laboral y profesional (competencias), aunque tal regulación económica incumbe menos a la historia que a otras materias.

Nuestra tercera propuesta de actualización historiográfica educativa guarda relación con la Historia Inmediata: comprender el presente desde una óptica histórica, examinar los hechos actuales o recientes de relevancia histórica, empleando fuentes directas (prensa, TV, Internet) y el propio testimonio y opinión de los miembros de la unidad de aprendizaje. Demostrando que la historia no es solamente “cosa del pasado” y que también ellos hacen la historia, formando mejor de este modo a los futuros ciudadanos como sujetos históricos.

No se trata únicamente de poner ejemplos de actualidad para interesar en los alumnos sobre la historia pasada, evitar el aburrimiento y lograr mayor participación (todo el mundo tiene algo que decir sobre hechos que están sucediendo), lo que no es poco, sino de asumir una novedad historiográfica, el consenso creciente entre los historiadores más avanzados acerca de la inclusión del mismo presente, o de hechos recientes que cambian la visión del pasado (historiografía inmediata), en nuestro objeto de investigación, y por lo tanto de docencia.¹⁰⁵ Como consecuencia de la celeridad histórica propia de nuestra época, y de la instantaneidad de la sociedad de la información, el presente se hace inmediatamente pasado. Nos queda corto ahora lo de entender el presente por el pasado, y el pasado por el presente, se puede y se debe investigar y comprender la propia actualidad con la

¹⁰⁰ La parcelación de la historiografía académica sigue siendo un grave problema -falta de hilo conductor y enfoque común- a la hora de publicar historias generales de ámbito regional, nacional, europeo e universal, sea para la enseñanza sea para una difusión más amplia.

¹⁰¹ Véase la referencia de la nota .

¹⁰² El holismo considera el “todo” distinto de las “partes”: una buena idea, pues, para rebatir a aquellos que, instalados en su propio fragmento, consideran “eclecticismo” (término antidialéctico que quiere decir adoptar posiciones intermedias o conciliar opuestos) todo intento de reconstruir totalidades, lo que se descalifica como pretensión “utópica”.

¹⁰³ Los valores laicos y religiosos son obviamente conciliables y legítimos, han de formar parte de una escuela plural en una sociedad democrática, siempre y cuando se respete la separación Iglesia / Estado y la preeminencia del poder público y sus leyes.

¹⁰⁴ Más información en http://www.geocities.com/ed_holista/index.htm (castellano), <http://www.holistic-education.net> (inglés).

¹⁰⁵ Para introducir la historia inmediata, de manera institucional, hay que dar la batalla de los contenidos, prolongando la historia de España y la historia contemporánea en verdad hasta el mundo actual, cuando menos hasta el 11 S y la guerra de Irak, el 11 M y la recuperación de la memoria histórica, poniéndolo en práctica desde ya en nuestras clases.

metodología (adaptada) de los historiadores, a sabiendas de que el proceso que estudiamos está inacabado, y que por fuerza toda investigación de Historia Inmediata es participativa, sujetas a revisiones futuras, como toda historiografía y didáctica pluralista y comprometida.¹⁰⁶ Transformar la novedad historiográfica (en proceso de debate y aplicación) en novedad didáctica debatir (entre los profesores y con los alumnos) dicha proposición, llevarlo a la práctica en el aula, divulgando los resultados, e incorporar experiencias de historia del presente, actual, reciente o inmediata, remontándose tan atrás como haga falta, en las ponencias de innovación docente que solemos presentar en los congresos. La historia que enseñamos ganará con ello, con toda seguridad, en actualidad y cercanía.

Educación en valores

Una de las cuestiones clave que tiene que resolver el nuevo paradigma educativo es encontrar una interrelación, coherente y eficiente, entre la “educación en competencias” y la “educación en valores”.¹⁰⁷ Sinergia más problemática en el ámbito europeo que en los ámbitos nacionales, por la crisis de valores (Europa de los mercaderes vs. Europa social) y de perspectiva política por la que atraviesa la construcción europea, imposibilitada por el momento de dotarse de una verdadera Constitución. Mientras que los Estados que financian la enseñanza obligan, en diverso modo y grado, a que ésta siga los criterios políticamente correctos, marcados por la Constitución, y sean útiles para promover las identidades nacionales, con lo que la enseñanza pública no puede obviar, como sueñan en sus nubes los didactas neoliberales, la educación en valores, especialmente las ciencias humanas y sociales.

Dicho de otro modo, la concepción de hacer girar, principal y soberanamente, la educación del siglo XXI sobre las competencias laborales o empresariales está abocada al fracaso,¹⁰⁸ por razones funcionales, legales y de mentalidad, en los países donde existe un marco democrático estable y un fuerte poder público, un Estado de bienestar y una sociedad civil activa. Los valores que subyacen en la idea original de competencia, destreza o habilidad, como subordinación del aprendizaje al mercado de trabajo,¹⁰⁹ se ocultan precisamente porque chocan frontalmente con valores esenciales

¹⁰⁶ En América Latina, por la propia efervescencia histórica que están viviendo una serie de países, y el alto grado de compromiso por parte de no pocos historiadores, la Historia Inmediata parece estar más al día que en Europa, de hecho el concepto de Historia Inmediata de Historia a Debate se ha basado originalmente en ejemplos latinoamericanos, véase *¿Es posible una Historia Inmediata?* en www.h-debate.com/cbarros/spanish/articulos/mentalidades/inmediata.htm.

¹⁰⁷ En esto el fracaso del proyecto Tuning es claro, como ya vimos, al introducir por la puerta pequeña la educación en valores, como resulta evidente incluso para sus defensores más inteligentes: “Hubiera sido de desear que el propio proyecto hubiera colocado al menos al mismo nivel la educación en competencias y la educación en valores y hubiera hecho explícitos algunos valores definitorios de la identidad europea a la que se aspira, pero no ha sido así”, Pío TUDELA y otros, *Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa*, p. 11, en www.ugr.es/~psicolo/docs_espacioeuropeo/analisis_de_competencias_europa.doc.

¹⁰⁸ No le ayuda demasiado al pragmático neoliberalismo educativo el capote filosófico posmoderno con sus elevadas dosis de pesimismo y desencanto ante la crisis de una enseñanza pública que tiene en la modernidad y la ilustración sus bases primigenias, lo que no debería olvidarse.

¹⁰⁹ Por tratarse de competencias intelectuales y heurísticas, los efectos nocivos de la subordinación al mercado de la enseñanza de la historia, y de otras ciencias sociales, son más bien indirectos: infravaloración de los grandes valores y de sus depositarios; desequilibrio de medios y horas de clases a favor de materias de mayor utilidad “práctica”; desarrollo de universidades privadas, que eliminan de sus planes de estudio los estudios histórico-sociales, en detrimento de las públicas.

de la enseñanza pública¹¹⁰ y con la razón de ser de la propia universidad. En nuestra opinión, sólo una “educación en competencias y valores”, o “en valores y competencias”, según la inclinación que se le quiera dar, pueda alcanzar el consenso suficiente en las comunidades educativas para poder hablar de un mayoritario y eficaz “nuevo paradigma educativo” (que tiene su tercera pata en la “educación en contenidos”, que siguen siendo imprescindibles, trufados eso sí de competencias y valores). Único modo además de conciliar en la teoría y en la práctica el papel activo de los alumnos, objeto de las competencias, con el papel activo del profesor, sujeto principal de los valores y de los contenidos.

La reciente implantación en España por ley, y en otros países europeos, de una asignatura específica de “Educación para la ciudadanía”, no exime -más bien lo contrario- la enseñanza de la historia y otras ciencias sociales y naturales, sobre la base de valores universales de paz y democracia, justicia e igualdad, tolerancia y pluralismo, derechos humanos, de género y opción sexual, respeto del medio natural así como de las diferentes identidades étnicas, religiosas y nacionales. Derechos y deberes que no se comprenden sin aprender historia, maestra de vida, partiendo de la experiencia individual y colectiva de los alumnos. La finalidad, en este caso, no es ya adquirir ya tanto destrezas como debatir e interiorizar convicciones morales, políticas y sociales, con la participación activa de los alumnos, sin que el profesor deba mostrarse neutro tratándose de valores y criterios fundamentales para una educación sana y tolerante, democrática y humanista, ilustrada y sostenida por la verdad histórica que conocemos.

Ya precisamos que el simple uso de fuentes históricas no llega para definir la verdad histórica, cuenta y mucho la selección de temas, enfoques y fuentes, la forma de obtener los datos, siempre interpretables de suerte diversa... Ahora bien, pluralidad historiográfica no quiere decir que “todo vale” por igual en rigor y valores. No se puede ocultar que el descubrimiento de América por parte de españoles y portugueses fue una conquista colonial, por mucho que se valore, aquí y allá, lo que tuvo de positivo para los americanos -y más todavía para las metrópolis- el encuentro de las dos civilizaciones. No se puede ocultar que el golpe militar en España del 18 de julio de 1936, fue un levantamiento contra un gobierno democráticamente elegido, que desató una cruenta guerra civil, una feroz represión y una larga dictadura, por mucho que se respete la opinión contraria (reactivada últimamente por parte de una neoderecha no académica), y se busquen los antecedentes históricos de la dos Españas, que explican pero no legitiman el franquismo. Sobra decir que una historia enseñada desde valores universales, desde un punto de vista actual, hace necesario también una historia investigada desde valores deontológicos para que nadie pueda instrumentalizarla para justificar lo injustificable.

Los valores escolares no surgen espontáneamente de los alumnos, obligan a una orientación del profesor, textos de referencia, prácticas y debates..., cuando menos para dar a conocer las opciones e interpretaciones principales, y sus consecuencias, en el caso de temas polémicos. Si hace un tiempo esta educación en valores fue deseable, hoy es impostergable para hacer frente con éxito a los problemas que asedian a la enseñanza obligatoria, inducidos en buena parte por una sociedad en proceso de cambio: fracaso escolar, indisciplina; violencia, acoso, drogadicción; desempleo, familias desestructuradas; inmigración, multiculturalismo; brecha social y digital. En un contexto así, ¿en qué cabeza cabe que la solución a la crisis de la escuela -y a la desmotivación y el cansancio de los profesores- pasa por las competencias mercantiles y los facilitadores?

¹¹⁰ Sirva de referencia el Manifiesto “Por una educación pública” (Barcelona, 2005), del movimiento de renovación pedagógica Rosa Sensat, que actualiza el texto con el mismo título de 1975 (<http://www.rosasensat.org/Declaracion.pdf>).

Aula en red

En trance de concluir estas reflexiones y propuestas en pro de un nuevo paradigma educativo que no se imponga administrativamente, que tenga en cuenta la situación real de la enseñanza, nuestras mejores tradiciones y la opinión colectiva del profesorado de secundaria, extrañará que no haya hablado todavía de Internet,¹¹¹ cuyo uso en la enseñanza alcanza ya cierto nivel de acuerdo sobre su importancia entre profesores y especialistas en didáctica, cuestionándose más que nada la falta de formación, ganas, medios y tiempo para hacer de las clases de historia una escuela sin fronteras: una aula en red.

El motivo de dejar el paradigma digital para el final es evitar que el lector piense que el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es la nueva receta para el déficit de innovación docente. La verdad es que, como argumentamos antes, el nuevo paradigma educativo es global, en el sentido de integral, o no será, tampoco en lo digital: la innovación no puede ser parcial. Se puede navegar mucho por Internet (competencia digital) e ir retrasado en el resto: saberes y valores. De hecho un número importantes de las webs de historia, algunas entre las más visitadas, propagan contenidos tradicionales típicos de una historia de grandes hombres, batallas y acontecimientos; escaseando las que muestran algún interés por los métodos y enfoques historiográficos, y sus debates actuales. De qué vale pues asimilar y ejercitar la habilidad técnica para acceder a la información en Internet, si no se aprende a valorar y discriminar los datos obtenidos. En resumen: TIC más contenidos más valores; autoaprendizaje del alumno más instrucción del profesor para que nadie se pierda en la telaraña.

Por lo demás, aprender a moverse en la red, el uso de buscadores y otros recursos para consultar información, fuentes, imágenes y bibliografía, sobre un tema histórico determinado, participar en las redes temáticas de la Web 2.0, es una competencia básica para los alumnos de hoy y para nada aburrida para estas nuevas generaciones. Forma ideal, por otro lado, para alargar la comunidad de aprendizaje al mundo entero, promover la autonomía del alumno y acceder a novedades¹¹² y materiales que no están disponibles a menudo en formato papel, más caro y menos accesible.

Evidentemente, la competencia informática y comunicativa por Internet, y otras tecnologías digitales, es tarea de la escuela en su conjunto, pero su utilización en las clases de historia depende sobremanera del desarrollo de experiencias concretas y recursos específicos, de lo que se han dado buenos ejemplos en este seminario de innovación docente de la Taula d'Història de la Universidad de Barcelona.

Carlos Barros, "Propuesta para el nuevo paradigma educativo en Historia", en e-l@tina. *Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, Vol. 6, nº 21, Buenos Aires, octubre-diciembre de 2007, pp. 53-74. Disponible en línea en <http://www.iigg.fsoc.uba.ar/elatina.htm>

¹¹¹ Más aún considerando mi función de coordinador de la red temática Historia a Debate (www.h-debate.com), que "reúne" cada día digitalmente a ocho mil historiadores, profesores y estudiantes de historia de todo el mundo; y cuya página web ha tenido cerca de cuatro millones de visitas totales, desde 1999, y mantiene precisamente, desde 2000, entre sus debates uno sobre "¿Qué historia enseñar en el siglo XXI" donde ha habido ya 114 participaciones de historiadores y profesores de diversos países a día de hoy (25/9/07).

¹¹² Se puede decir que lo que es nuevo y no está en Internet, no es nuevo.

LUCIO OLIVER COSTILLA

LAS CLASES SOCIALES DE AMÉRICA LATINA

Estas breves notas buscan hacer una constatación de la profundidad teórica de las contribuciones académicas sobre el tema de las clases sociales en América Latina del profesor Sergio Bagú. También, intentan recuperar ideas elaboradas hace poco menos de tres décadas que, sin embargo, permanecen actuales y que sin duda tendrán todavía muchos años de proyección en las ciencias sociales de nuestra América Latina. Las notas presentan reflexiones y comentarios de cuatro textos de la primera mitad de la década de los setentas del siglo pasado, referidos a la existencia y comportamiento político y cultural de las clases sociales en y desde América Latina. Se trata de un material especialmente interesante que fue escrito en una época en que la sociología latinoamericana fue altamente productiva bajo el impacto de la experiencia del socialismo chileno -experiencia brutalmente cortada por el golpe de Estado de 1973. La lectura de Sergio Bagú nos abre un horizonte de conocimiento de nuestra realidad, lo cual es sin duda el único fundamento para apreciar las tendencias reales existentes en la región y las posibilidades de cambio.

Palabras claves: clases sociales - América Latina – Sergio Bagú

THE SOCIAL CLASSES IN LATIN AMERICA

These brief notes are an account of the theoretical depth of Professor Sergio Bagú's scholarly contributions on the topic of social classes in Latin America. Also, they seek to bring back some ideas which were elaborated a few decades ago, but which are still prevailing and which will undoubtedly have many years ahead in the Social Sciences of our Latin America. These notes present some thoughts and comments on four texts written by Bagú in the first half of the years 1970s, about the existence and the political and cultural performance of the social classes in and from Latin America. It is particularly interesting material, written at a time at which Latin American Sociology was highly productive under the impact of the experience of Chilean Socialism –an experience which was brutally closed by the coup de etat in 1973. The reading of Sergio Bagú opens up a horizon of knowledge about our reality, which is undoubtedly the only basis to appreciate the real tendencies in the region and the possibilities of change.

Key words: social classes - Latin America – Sergio Bagú



PABLO VOLKIND

MIRADAS CONTRADICTORIAS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL “GRANERO DEL MUNDO”, 1890-1920

Las características que asumió el desarrollo de la agricultura pampeana en el parteaguas de los siglos XIX y XX ha sido objeto de numerosos trabajos de investigación. Sin embargo, las posturas interpretativas, presentes tanto en las fuentes documentales como en la literatura académica, alcanzan en algunos casos fuertes grados de disparidad respecto a la valoración de dicho proceso. Esto se expresa mediante opiniones divergentes en temas tales como la tecnología disponible y sus modos de uso, las características de la fuerza de trabajo utilizada, la producción y la productividad agrícola. Estas visiones en conflicto, cuya trascendencia en muchos casos aparece disimulada por el boom productivo que caracteriza al período de expansión horizontal de las labranzas, fueron insuficientemente investigadas a pesar de que ellas ponen en cuestión aspectos nodales del desarrollo de la historia agraria pampeana.

En función de esta preocupación, en este trabajo nos proponemos identificar y analizar los argumentos que proponen la existencia de una "agricultura de punta" -comparable con las más avanzadas en el plano internacional-, así como los que enfatizan las limitaciones y dificultades que relativizarían en buena medida la caracterización anterior.

Palabras claves: agricultura pampeana – estructura social – maquinaria agrícola

CONTRADICTIONARY VIEWS ON THE BUILDING OF "THE BARN OF THE WORLD", ARGENTINA 1890-1920

The features of the pampean agriculture development at the turning point between XIXth and XXth century have been the subject of many researches and studies. Nevertheless the existing interpretations on that process, arising from documental sources as well as historical literature, show in some cases a great disparity. Different and opposite valuations are stated on topics such as available technology and its uses, the characteristics of labor force, the amount of agriculture production and productivity. These contrasting visions, frequently shadowed by the productive boom resulting from the horizontal farming expansion during the period, have been scarcely studied although they put under discussion central aspects of the agrarian history of the pampas. This paper seeks to identify and analyse the arguments that state the existence at that time of a very modern agriculture, similar to the most advanced in the world, as well as those that emphasise its difficulties and limitations.

Key words "pampean" agriculture - social structure- agricultural machinery



MARÍA DOLORES ROCCA RIVAROLA ¿PARTIDOS O PERSONAS? LA CONFORMACIÓN DEL CONGLOMERADO OFICIALISTA EN LOS GOBIERNOS DE LULA, KIRCHNER Y LAGOS

Como etapa preliminar de una investigación que examinará la relación entre el presidente y el resto del oficialismo en los casos de Chile, Brasil y Argentina para el periodo 2005-2006, este artículo constituye una caracterización histórico-política del *proceso de constitución* de los oficialismos en cuestión, a partir de una inmersión inicial bibliográfica en el tema. Subyace a este análisis un diagnóstico que señala una serie de transformaciones de peso sobre el escenario político partidario y electoral en los últimos años, -fenómenos de fluctuación del voto, desagregación de los partidos políticos, creciente dependencia de esas fuerzas respecto de liderazgos de popularidad-, las cuales, sin embargo, se verifican en medidas disímiles según el caso nacional del que se trate. Esas transformaciones en la arena electoral han tenido su correlato tanto en la composición como en las dinámicas y lógicas al interior del oficialismo, cuyos límites, por ejemplo, se muestran crecientemente difusos. Todo lo cual dificulta, si no imposibilita, valernos de denominaciones clásicas tales como *partido oficial* o *coalición partidaria oficialista* para referirnos a este colectivo político de actores.

Palabras clave: gobierno - partido – presidente

¿PARTIES OR PERSONS? THE CONSTITUTION OF THE GOVERNMENT SUPPORTING CONGLOMERATION IN THE CASES OF LULA, KIRCHNER AND LAGOS

As a preliminary stage of research that will analyse the relationship between the president and the rest of the government supporting factions [*oficialismo*] in the cases of Chile, Brasil and Argentina for the period 2005-2006, this article examines the historical and political aspects of the process of

constitution of these groups, through an initial bibliographical immersion in the issue. Beneath this analysis lies a diagnosis that identifies a series of transformations on the partisan, political and electoral scene in the recent years –fluctuating tendencies in citizens’ vote, disaggregation of political parties, their increasing dependence on popular leaders-, all of which are manifested with a different intensity depending on the national case we approach. These transformations in the electoral arena have also influenced the composition as well as the dynamics and logics that prevail within the government supporting factions [*oficialismo*], where the borders, for instance, seem more and more porous and diffuse. All of which makes it quite difficult –if not impossible- to keep using classic terms such as “party in office” or even “party coalition in office” in order to refer to this political collective.

Keywords: government - party - president



CARLOS BARROS

PROPUESTA PARA EL NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO EN HISTORIA

El autor analiza de forma crítica pero constructiva la propuesta didáctica, de origen anglosajón, de hacer girar la enseñanza sobre la "educación en competencias". "New paradigm" educativo difundido en todo el mundo a través de la OCDE, en proceso de aplicación en la Unión Europea, y en buena parte de América Latina, tanto en las enseñanzas medias como en la universidad.

Carlos Barros se interesa especialmente en su aplicación a la enseñanza de la historia, y propone alternativas en el marco del Manifiesto historiográfico de Historia a Debate. Crítica ante todo el origen de la "educación en competencias" en el mundo empresarial y la enseñanza laboral, la dificultad de su aplicación a las humanidades y las ciencias sociales, su intencionalidad absolutista como "receta" pedagógica, el olvido interesado de los saberes a transmitir y la contradicción que supone con la propuesta de la "educación en valores". Se valora como positivo la posibilidad que supone la "educación en competencias" para la generalización del uso de fuentes históricas en todos los niveles educativos.

Se propone como alternativa a debate un nuevo paradigma educativo de iniciativa latina y carácter global, que tenga en consideración de forma equilibrada la educación en valores, la adquisición de competencias (habilidades) y el contenido de los saberes que se enseñan. Tres dimensiones que han de ser armonizadas en los planes de estudio de las diferentes materias y niveles, echando mano simultáneamente de los avances de la historiografía, la pedagogía y la metodología del aprendizaje.

Propuesta paradigmática que implica incluir la enseñanza de la historia como parte del proceso de conocimiento histórico, y ampliar la comunidad académica de los historiadores a profesores de los distintos niveles educativos.

Palabras claves: paradigma - educación - Historia

FOR THE NEW PARADIGM IN EDUCATION OF HISTORY

The author analyzes, from a critical but constructive perspective, the dedicatic proposal of competency-based education, of Anglo-Saxon origin."New paradigm" educational disseminated throughout the world by the OCDE, in the process of implementation in the European Union and in Latin America, for teaching and in the secondary school.

Carlos Barros is particularly interested in its application to the teaching of history, and he proposes alternatives under the Manifiesto of the History under Debate. He criticizes primarily the

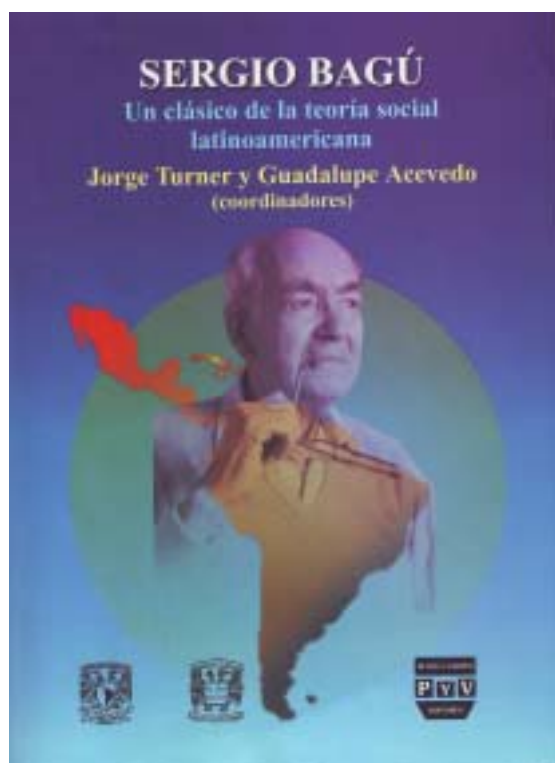
origin of the "competency-based education" in the business world and education work, the difficulty of its application to the humanities and social sciences, its intent absolutist as "prescription" pedagogical oblivion interested in learning to knowledge and the contradiction involved with the proposal of the "values education". The autor value as positive the possibility for the widespread use in the "competency-based education" of historical sources at all levels of education.

The autor propose as an alternative under debate a new paradigm of educational with initiative Latina and global nature, what consider a balanced between education in values, competency-based and the content of knowledge that are taught. This three dimensions are harmonized in the curriculum of different subjects and levels, simultaneously drawing on the progress of historiography, pedagogy and methodology of learning.

The proposal paradigm implies to include the teaching of history as part of the process of historical knowledge, and expand the academic community of historians teachers from different educational levels.

Keywords: paradigm - education - Historia

A CINCO AÑOS DE LA MUERTE DEL MAESTRO SERGIO BAGÚ



El 2 de diciembre de 2002, en la ciudad de México, bordeando los 92 años, falleció Sergio Bagú Bejarano, uno de los grandes nombres de las ciencias sociales latinoamericanas. Había nacido en Buenos Aires, el 10 de enero de 1911 y residía en la capital mexicana, por esos avatares de la historia política argentina, desde 1974.

Sergio Bagú ingresó en la por entonces Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires en 1930, cursando cinco de los seis años de la carrera de Abogacía. Debió abandonar los estudios por falta de recursos económicos. Antes de ello, fue dos veces presidente de la Federación Universitaria Argentina. Se desempeñó como periodista en su país y en los Estados Unidos, adonde viajó tras una invitación del presidente Franklin D. Roosevelt en 1942, en el marco de un programa de acercamiento con jóvenes latinoamericanos promovido por el gobierno de ese norteamericano. Allí inició su carrera docente universitaria, dando cursos y conferencias en las Universidades de Illinois y Columbia y en el Middlebury

Collage. En 1947 regresó a Argentina, para pasar de inmediato –por razones políticas- a Montevideo, donde concluyó el primero de sus libros claves en la innovación explicativa de América Latina: *Economía de la sociedad colonial* (Librería Editorial El Ateneo, Buenos Aires, 1949). Entre 1950 y 1955 residió en New York en razón de su trabajo de traductor en la Organización de las Naciones Unidas. Regresó a Argentina y a fines de 1956 ganó un concurso de profesor asociado de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA, siendo promovido luego a titular. Se desempeñó en esa función hasta que el golpe de Estado que instauró la dictadura institucional de las Fuerzas Armadas autodenominada Revolución Argentina le llevo, como a muchos científicos del país, a renunciar, tras la brutal represión conocida como “la noche de los bastones largos”,j. En el interin fue consejero, por el claustro de profesores, en su Facultad y en el Superior de la UBA, socio fundador del Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) y, junto a Gregorio Weinberg, Enrique Barba y Juan Carlos Ferreira, de la *Revista de Historia*. En 1967-1968 fue profesor invitado en la Facultad de Humanidades

de la Universidad Central de Venezuela, con cursos de Historia de América Latina y de Problemas Contemporáneos de América Latina. Entre 1970 y 1973 fue investigador de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), en Santiago de Chile. El golpe militar que instauró en este país otra de las dictaduras institucionales de las Fuerzas Armadas padecidas por la región a partir de 1964, le obligó a continuar su trabajo en el recién creado Programa Argentina, que FLACSO abrió en Buenos Aires. A fines de 1974, cuando su país vivía ya una crisis política y una escalada de violencia paraestatal, se trasladó a México, por una invitación de Víctor Flores Olea, para incorporarse como profesor a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Fue también miembro del Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA) de dicha Facultad. Su actividad como docente e investigador continuó hasta el momento mismo de su muerte (su última clase la dio un día antes de fallecer).

En 1992 recibió el Premio Universidad Nacional en la categoría Investigación en Ciencias Sociales. En 2000 fue objeto de reconocimiento por sus 25 años de trabajo en la UNAM y en 2001 el CELA rindió homenaje a su trayectoria académica designando con su nombre a la Sala de Juntas del Centro. Amén de estas distinciones mexicanas, en su país –que ha sido ingrato con su memoria y su trayectoria- fue distinguido como profesor honorario por la Universidad Nacional de Rosario y Doctor *Honoris causa* por la Universidad de Buenos Aires.

Sergio Bagú publicó, entre 1936 y 1999, catorce libros, dieciséis capítulos de libros colectivos y más de setenta artículos, entre otros textos. *Estructura social de la colonia* (1952), *El plan económico del grupo rivadaviano: 1811-1827* (1966), *Tiempo, realidad social y conocimiento* (1970), *Marx-Engels. Diez conceptos fundamentales* (1972) se cuentan entre sus grandes contribuciones.

Sergio Bagú no fue sólo un gran latinoamericanista en tanto conocedor de la realidad de la región, sino también por su profunda y persistente vocación e insistencia para pensar América Latina con teoría, categorías y conceptos que no fuesen mera traducción literal de las elaboraciones realizadas en otros espacios. Como escribió en *Tiempo, realidad social y conocimiento*: “América Latina, continente colonizado desde hace siglos, pagó y sigue pagando tributo de sangre y especie. Tributos rindieron también sus intelectuales en el mundo de las ideas y en eso están aún no pocos. La traducción sigue siendo, en sofocante escala, la vara con la cual se miden tanto el mérito profesional del teórico como el empuje del revolucionario. Percibimos ya, sin embargo, los síntomas de una nueva actitud: la conquista del derecho a la propia opinión, respetuosa de los antecedentes pero liberada de toda reverencia inhibitoria”.

Sociólogo e historiador al mismo tiempo, sus reflexiones sobre el pasado y el presente del subcontinente fueron innovadoras y abrieron, en muchos casos, nuevas líneas de investigación, como en el caso de su temprana explicación de la conquista de América por los europeos. Bregaba también por una “ciencia del hombre (...de lo social) que tienda hacia una visión unificada del hombre y su sociedad, cuyas especializaciones respondan a una necesidad metodológica y no a una escisión insalvable del universo del conocimiento; que se despoje de todos los fantasmas mecanicistas, teológicos y metafísicos, pero que no se sienta forzada a recaer en un fatalismo tecnologista llamando estructuras [hoy podría decir: cultura] a lo que antes se llamaba Jehová sino que se empeñe en explicar lo humano como fenómeno precisamente humano, incorporando a su lógica la realidad de la opción y aceptando la enorme complejidad que la opción agrega a todos los procesos sociales” (*Tiempo, realidad social y conocimiento*).

e-l@tina, que nació cuando moría Sergio Bagú, le rindió homenaje en sus números 2 y 5. Lo reitera ahora con estas líneas recordatorias y con el texto de Lucio Oliver Costilla que abre el presente número 21. Empero, seguir y profundizar su trilla nos parece la mejor manera de recordarle.

El Colectivo Editor

UNIVERSIDAD 2008
6ª CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR
“Universidad, Ciencia y Tecnología”

Palacio de Convenciones de La Habana ,11-15 de Febrero de 2008

Destinatarios: Profesores, investigadores y estudiantes universitarios y postsecundarios; directivos de instituciones de educación superior y funcionarios de instituciones, organizaciones y empresas relacionadas con la educación superior.

Lema del Congreso: "La universalización de la universidad por un mundo mejor"

Objetivos: El congreso pretende encontrar soluciones al problema de la educación superior para todos, con calidad y pertinencia a lo largo de la vida, lo que reitera el renovado compromiso de la educación superior con su sociedad y con su tiempo, a 90 años de la reforma universitaria de Córdoba, Argentina y a 10 años de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación Superior desarrollada en París, 1998.

Programa Científico: La forma principal de participación será en talleres de debate. Además, sesionarán conferencias magistrales, mesas redondas, paneles y la presentación de ponencias orales y póster. Asimismo, prestigiosos profesores desarrollarán, el día 11 de febrero de 2008, a partir de las 10:00 a.m., cursos precongreso sobre diversos temas de la educación superior. La inscripción a los cursos se realiza a través del sitio Web del Congreso.

Temas Centrales

- La universidad del siglo XXI y sus funciones sustantivas.
- Perfeccionamiento de la universalización de la universidad.
- La masificación, inclusión social y pertinencia en la educación superior.
- La gestión universitaria del conocimiento y la innovación por el desarrollo territorial
- Retos y perspectivas de la gestión y el financiamiento en las universidades.
- Nuevos paradigmas de la pedagogía y la didáctica de la educación superior. Pedagogía de la virtualidad y la semipresencialidad.
- Pertinencia e impacto de la educación de postgrado en el desarrollo de la sociedad.
- La internacionalización de la educación superior. La integración latinoamericana frente a la globalización neoliberal.
- Nuevas estrategias sobre la evaluación de la calidad y la acreditación en la educación superior
- La investigación científica y la innovación tecnológica en las universidades para el desarrollo sostenible.
- Las tecnologías de la información y la comunicación en la virtualización de los procesos universitarios.
- La extensión universitaria y sus aportes concretos a la universalización de la universidad.
- La universalización ambiental y energética: un reto actual de la universidad por un desarrollo sostenible.

Eventos Integrados al Congreso

- IX Taller Internacional “La Educación Superior y sus Perspectivas”.
- IX Taller Internacional “Junta Consultiva sobre el Postgrado en Iberoamérica.”
- IX Taller Internacional de Extensión Universitaria.

- VI Taller Internacional de Pedagogía de la Educación Superior.
- VI Taller Internacional “Universidad, Ciencia y Tecnología”.
- IV Taller Internacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en la Educación Superior.
- IV Taller Internacional de Internacionalización de la educación superior.
- II Taller Internacional “Universalización de la Universidad”.
- II Taller Internacional “La Virtualización en la Educación Superior”
- VI Taller Internacional “Universidad, medio ambiente, energía y desarrollo sostenible”.
- II Taller Internacional “La formación universitaria del personal docente en el mejoramiento de la calidad de la educación”.
- Convocatoria al VI Taller Internacional “Universidad, Ciencia y Tecnología”, en el marco del VI Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2008: 11 al 15 de febrero de 2008.

Convoca: la Cátedra Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación de la Universidad de La Habana, con el apoyo del Ministerio de Educación Superior de Cuba y el Centro Nacional de Investigaciones Científicas.

Objetivo: crear un espacio para la reflexión crítica y el intercambio de experiencias

Temas:

1. El papel de La Universidad en los Sistemas Nac.de Ciencia, Tecnología e Innovación.
2. Conocimiento, Innovación y Desarrollo Local.
3. Políticas públicas en ciencia y tecnología.
4. Formación de investigadores.
5. Ciencia, Tecnología, Sociedad y Desarrollo social.
6. Indicadores de Investigación, Desarrollo e Innovación.
7. Ciencia y Educación.
8. Vigilancia y prospectiva tecnológica en la educación superior.
9. Cultura científica y percepción pública de la ciencia.
10. Redes de formación e investigación.
11. Parques tecnológicos, incubadoras de empresas y oficinas de
12. Interfase universidad-sociedad.

Para mayor información: <http://www.universidad2008.cu>

Contacto: Dr. Jorge Núñez Jover. Director de Posgrado –
Universidad de La Habana - e-mail: jorgenjover@rect.uh.cu - 537-832-4245 / 537-831-3751



IVº JORNADAS DE TRABAJO SOBRE HISTORIA RECIENTE Rosario, 14-16 de mayo de 2008

Organizan: Escuela de Historia / Centro Latinoamericano de Investigaciones en Historia Oral y Social (CLIHOS). Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario; CISH. Centro de Investigaciones Socio-Históricas. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata; CeDInCI. Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas en Argentina; Centro de Estudios Sociales

Interdisciplinarios del Litoral (CESIL). Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral, Instituto del Desarrollo Humano. Universidad Nacional de General Sarmiento

Auspician: AHORA. Asociación de Historia Oral de la República Argentina; Asociación Civil Memoria Abierta; Comisión Provincial por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires; Departamento de Historia, Sede Trelew de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Patagonia; Grupo "Historia, género y política en los 70", Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Letras, UBA; Programa de Historia Oral, Facultad de Filosofía y Letras, UBA; RIEHR. Red Interdisciplinaria de Estudios sobre Historia Reciente

Sede: Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario
Entre Ríos 758, Rosario, Argentina

Las Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente se encuadran en una persistente preocupación por abordar tanto desde perspectivas teórico-metodológicas como histórico-concretas las problemáticas que el controversial y fructífero campo de la historia reciente está generando. En este sentido, estas IV^o Jornadas aspiran a acrecentar y consolidar el vertiginoso desarrollo que ha tenido este ámbito de estudios en los últimos años. Desde los primeros encuentros entendimos y entendemos que es necesario establecer, propiciar y consolidar espacios de discusión de avances de investigación, así como contribuir a la confluencia de la variedad de emprendimientos, tanto individuales como colectivos, que giran en torno al abordaje de la historia reciente.

En esta nueva edición de las Jornadas de Trabajo de Historia Reciente, que a partir del año 2008 se realizarán con una periodicidad bienal, continuaremos trabajando sobre los ejes que ya han sido abordados en las Jornadas anteriores realizadas en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR en octubre del 2003, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en agosto de 2004 y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNLP en octubre de 2005.

Siguiendo con la modalidad desarrollada en esas tres reuniones se convoca a la presentación de resúmenes y trabajos que confluirán en mesas temáticas, que han sido tentativamente organizadas según los siguientes ejes:

- Teorías y métodos de y para la historia reciente
- Los archivos y las fuentes para el estudio y la investigación de la historia reciente
- Política, sociedad y campo cultural en los años 60 y 70
- Historia de la última dictadura militar argentina (1976/1983)
- Derechos humanos y movimientos sociales
- Historia de las mujeres y género
- Historia y memoria del pasado reciente en las dictaduras del Cono Sur
- Los años 80 y 90: política y conflictividad social
- La enseñanza de la historia del pasado reciente

Cronograma

Resúmenes: se recibirán hasta el 30 de noviembre de 2007 por correo electrónico.

No deben exceder 200 palabras, Times New Roman, cuerpo 12, interlineado 1 y 1/2. Debe constar en el encabezamiento el título, autor/es, institución de pertenencia, dirección postal, teléfono, correo electrónico.

Ponencias: se recibirán hasta el 15 de marzo de 2008 por correo electrónico. No excederán las 20 páginas, en Times New Roman, cuerpo 12, interlineado 11/2, incluyendo notas (cuerpo 10) y referencias bibliográficas. Debe constar en el encabezamiento el título, autor/es, institución de pertenencia, dirección postal, teléfono, correo electrónico.

Los resúmenes y ponencias serán evaluados por el comité académico y organizador de las Jornadas.

Mail de contacto: clihos@gmail.com / ivjornadasdehistoriareciente@gmail.com

Escuela de Historia, Facultad de Humanidades y Artes, UNR
Entre Ríos 758 – 2000 Rosario
TE: (54) 341-4802670



VI CONGRESO DE CIUDADES Y PUEBLO DEL INTERIOR San Fernando del Valle de Catamarca 11, 12 y 13 de junio de 2008

Desde sus orígenes el Congreso de Ciudades y Pueblos del Interior se propuso unir las voces de los intelectuales y académicos con las voces, muchas veces silenciadas u omitidas, de las comunidades de pueblos y ciudades de nuestra provincia, ahora queremos extenderlo a todos los pueblos del país.

Este Congreso pensado como necesario, deseado y problemático, en términos de la diversidad que representaba, ayudó a redefinir un perfil en la gestión de Extensión de la Universidad Nacional de Catamarca, en particular de la Facultad de Humanidades. A partir de él se generaron proyectos como de Animación de Artesanías Folklóricas; También ayudó a incluir en las agendas de los investigadores temas y problemas muchas veces soslayados por impertinentes al campo científico. Desde otro lugar las comunidades pudieron expresar sus “sentires” y saberes a los efectos de poner en superficie ese capital cultural minimizado u ignorado...

Hoy, nuevamente, el desafío se renueva; esta vez con la idea de consolidar esta doble perspectiva a una temática común: la/las Identidad/es en un contexto de globalización económica y cultural. Una doble perspectiva, académica y comunitaria, que está orientada a poder reflexionar sobre el complejo proceso de globalización, atendiendo a sus consecuencias e impacto en lo económico, político, social y cultural; procurando generar el espacio para un debate que contenga las diferentes visiones y versiones sobre el tema. Ello nos incentivará a indagar sobre la diversidad cultural y política, reconocer las relaciones que se tejen entre los pueblos en este contexto de globalización presente y pasada. Por ello nos importará reflexionar sobre una tensión permanente en la construcción de la/s identidad/es de los pueblos: los procesos de colonización, identificando sus consecuencias y elaborando propuestas alternativas para superar esas tensiones, a la vez de poder reconocer en el pasado y en el presente a los pueblos como sujetos constructores de su historia y por lo tanto de una memoria colectiva que registra y olvida aquellas tensiones.

Asimismo la indagación sobre la construcción de identidades en el marco de la globalización nos remitirá a pensar e identificar las formas del poder que se presentan en toda relación social. Insistimos en el concepto de construcción puesto que, como historiadores, creemos que la realidad social es siempre producto de una relación dialéctica de esas relaciones de poder. Además el concepto de construcción nos permite abordar la relación pasado - presente en clave de proceso, donde la identidad/es o pretende ser un clivaje estructural. La tensión identidad/es nos remite a pensar como algunos elementos constitutivos de ella se cristalizan socialmente: la lengua, las creencias, los mitos, las formas societales y otras se reconstruyen o se resignifican o se suplantán, generando consensos y conflictos que se proyectan hacia el futuro. Uno de esos elementos pueden ser las formas políticas o las ideologías que justamente, en la construcción de nuevas identidades, promueven una ruptura con el pasado.

Objetivos

Promocionar un espacio público de encuentro entre las producciones académicas y las manifestaciones culturales y artísticas de los diferentes actores sociales.

Gestar canales de la comunicación entre la Universidad y la comunidad a los efectos de garantizar una integración entre los “hacedores de la cultura” y los productores de conocimientos socialmente válidos.

Reconocer e interpretar las consecuencias del proceso de globalización en nuestras comunidades en los campos políticos, sociales, económicos y culturales.

Reflexionar sobre los significados y las relaciones de Poder en el proceso de construcción de identidades en el marco de la globalización

Ejes Temáticos

Panel 1: Políticas culturales / educativas e identidad:

Panel 2: identidad e Interculturalidad, multiculturalidad y transculturalidad relación entre los pueblos.

Panel 3: Política economía y la construcción de nuevas identidades en América Latina

Panel 4: Procesos de globalización y construcción de identidades en América Latina.

Panel 5: Sujetos, historia e identidad en contexto de cambio social.

Panel 6: Los pueblos originarios colonialismo, poscolonialismo y las relaciones con la cultura europea.

Panel 7: La voz de los Pueblos originarios en el bicentenario de la Nación.

Panel 8: Las reivindicaciones sociales de los pueblos de Catamarca (y de las provincias). El rol de los educadores y, particularmente, de la Universidad en ellas.

Panel 9: Las instituciones educativas del interior de Catamarca y la incidencia, en sus desempeños y autonomía, de los aportes

Organizan: Secretaria de Extensión Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, Departamento Historia, Facultad de Humanidades



IV CONGRESO ALACIP: ¿ GOBERNANZA SIN DESARROLLO? REPENSAR EL BIENESTAR EN AMÉRICA LATINA

Universidad de Costa Rica, San José, 5, 6 y 7 de agosto, 2008

La discusión actual sobre la gobernanza está estrechamente relacionada con los cambios acontecidos en los últimos años en la escena mundial. La globalización económica y financiera, los avances tecnológicos que producen alteraciones en todo tipo de intercambios, el auge de organismos no-gubernamentales, el creciente papel político de la sociedad civil y, en general, los fenómenos que implican la globalización, han hecho que el Estado pierda en parte su rectoría en lo relativo al desarrollo y a la regulación pública, y que en la definición de estrategias y capacidades, aumente su interacción con una multiplicidad de actores privados y públicos, nacionales e internacionales. Se ha generado así la necesidad de una profunda revisión de los conceptos a partir de los cuales en el pasado se analizaban los procesos políticos.

Es en este sentido que ya no sólo se habla de "governabilidad", sino que en forma creciente los autores se refieren cada vez más al término "governanza". En efecto, el término "governabilidad" aparece, a la luz de los cambios actuales, como demasiado restringido al análisis clásico de lo político-institucional y, por tanto, inadecuado para calificar un fenómeno más complejo que integra los

procesos político-sociales y asociativos, cada vez más comunes en el nuevo contexto mundial, incluyendo las acciones de nuevos actores políticos y sociales estratégicos.

Gobernanza designa entonces tanto la acción y el efecto de gobernar como, en un sentido más amplio, las nuevas modalidades de dirección y coordinación intersectoriales entre políticas e intereses diversos que se observan en múltiples niveles, tanto en el plano local como nacional e internacional, y que articulan una relación compleja que promueve un equilibrio entre el Estado, el mercado y la sociedad civil. Concebida así, la gobernanza sigue siendo un desafío de primer orden en buena parte de los países de Latinoamérica, y un marco de referencia tanto en el ejercicio académico-teórico como en el accionar político para la consolidación democrática y observancia de los Derechos Humanos en la región.

¿Es posible la gobernanza sin un desarrollo democrático? En Latinoamérica se ha construido una institucionalidad democrática cuyas bases no son lo suficientemente sólidas, en particular, ante nuevas amenazas autoritarias y populistas. La plena vigencia de los Derechos Humanos como imperativo ético de la democracia, encuentra serios obstáculos en la creciente desigualdad social y económica, puesto que es la región del mundo en la que presentan los mayores retrocesos en esos ámbitos. Por tanto resulta válida la reflexión entre los estudiosos de la ciencia política actual, sobre si es posible la gobernanza sin propuestas de desarrollo que contribuyan al bienestar de la sociedad en cada uno de los países del subcontinente.

Puesto que la ciencia política no puede evadir la reflexión sobre este tema, so pena de caer en planteamientos y teorizaciones inadecuadas para la realidad política, el IV Congreso Latinoamericano de Ciencia Política aspira a ser un espacio de reflexión, diálogo y debate en el abordaje de los desafíos de la gobernanza y el desarrollo democrático en la región dentro de un mundo globalizado.

Lineamientos para la elaboración y presentación de ponencias

Toda participación como ponente requiere de la entrega a tiempo de su trabajo a la Comisión Organizadora (abstract: 4 febrero 2008; ponencia: 5 de mayo 2008).

Únicamente serán de recibo las ponencias cuyos autores participen físicamente con su presentación en el Congreso ALACIP en San José, Costa Rica.

Los abstracts deben tener una extensión entre 2000 y 2500 caracteres.

Extensión de la ponencia (en caracteres con espacio): mínima 40.000 caracteres, máxima 75.000 caracteres. La extensión incluye resúmenes (abstracts), bibliografía y anexos.

Tipo de letra: Times New Roman, 12 puntos.

Interlineado: sencillo.

Las páginas deben ser enumeradas en la parte superior derecha de cada página.

Sistema de citas a emplear: "International Standard Bibliographic Description" (ISBD).

Las citas bibliográficas se colocarán al final del texto.

Debe incluir un resumen inicial (abstract) en español y otro en inglés, cuya extensión no debe superar mil caracteres en cada uno de ellos.

Todas las ponencias deben incluir: Nombre del autor, lugar de trabajo y cargo que desempeña al momento de presentar su ponencia, ciudad y país de procedencia y una dirección de correo electrónico. Adicionalmente, debe precisar el área temática en la que ubica su trabajo y si la ponencia es inédita.

Si la ponencia es producto de un esfuerzo de investigación en proceso, se debe indicar de esa manera.

Así mismo, si la ponencia no es inédita se debe hacer constancia de donde fue publicada y si los derechos de autor pertenecen a una casa editorial o institución.

La aceptación y exposición de la ponencia no implica necesariamente su inclusión en la publicación impresa de la memoria del Congreso. Únicamente se considerarán para esta publicación aquellas ponencias inéditas y preparadas exclusivamente para este evento.

OCTAVO CONCURSO CÁTEDRA FLORESTAN FERNANDES 40º ANIVERSARIO DE CLACSO

I. 40 Aniversario de CLACSO: Actualidad del pensamiento crítico en América Latina

Desde su creación en 1967, CLACSO ha estado comprometido con el fortalecimiento del trabajo académico cooperativo, la promoción del pensamiento crítico y la apertura de espacios de enseñanza y de debate teórico abierto y respetuoso de la diversidad y la pluralidad ideológica.

En ocasión de su 40º Aniversario, el Consejo festeja su trayectoria y reconocimiento en el ámbito de las ciencias sociales con el lanzamiento del Octavo Concurso de la Cátedra Florestan Fernandes de CLACSO para la presentación de programas académicos de formación a distancia en ciencias sociales.

II. Cátedra Florestan Fernandes de CLACSO: cursos a distancia en el CAMPUS VIRTUAL de CLACSO

Creada en el año 2000, la Cátedra Florestan Fernandes de CLACSO fue concebida como espacio académico para el estudio de autores y teorías que proponían dar cuenta de las profundas transformaciones y las problemáticas acuciantes que padecían los países de América Latina y el Caribe. Esta iniciativa académica recibió el nombre de quien fuera uno de los sociólogos críticos más reconocidos y prolíferos de nuestro continente, Florestan Fernandes es emblema de todos aquellos pensadores fecundos cuyos análisis críticos comprometidos con las realidades de la región suelen ser postergados por el saber convencional.

III. Objetivos de la Cátedra Florestan Fernandes de CLACSO

La Cátedra Florestan Fernandes tiene por objetivos generales: propiciar la puesta en discusión de los paradigmas teórico-metodológicos dominantes; recuperar y promover el pensamiento crítico en las ciencias sociales de América Latina y; estimular el desarrollo de nuevas perspectivas teóricas para el abordaje de los problemas más acuciantes de las sociedades latinoamericanas.

En correlato con estos objetivos generales, en este octavo llamado a concurso, la Cátedra Florestan Fernandes tiene por objetivos específicos:

Seleccionar 3 (tres) programas académicos en torno a temáticas teóricas y/o empíricas para ser dictados como cursos de formación a distancia a lo largo de 15 (quince) semanas (aproximadamente tres meses) a través del Campus Virtual de CLACSO. Cada curso de formación a distancia contará con la participación de hasta 50 alumnos/as por aula virtual (De ser superado el cupo de vacantes se consultará con el equipo docente acerca de la posibilidad de contar con personal adicional de apoyo para abrir otra aula virtual).

Difundir entre los científicos sociales latinoamericanos los aportes de aquellas corrientes teóricas olvidadas del pensamiento social latinoamericano con el objetivo de suplir las deficiencias que, en este terreno, se observan en la formación académica de los investigadores.

Promover la formación en el uso de las nuevas tecnologías informáticas entre los investigadores sociales asociados a CLACSO –docentes y alumnos/as- para reforzar el impacto de su labor como científicos sociales.

Reconocer la dedicación y el intenso trabajo de tres equipos docentes que desarrollan tareas de docencia e investigación de excelencia en temáticas relevantes para el análisis social en el continente.

IV. Normas y requisitos para la presentación de propuestas

En el marco de esta octava convocatoria de la Cátedra Florestan Fernandes de CLACSO se *recomienda* tener en cuenta los siguientes aspectos normativos y requisitos para la elaboración de las presentaciones:

Propuesta de curso a distancia

Las propuestas deberán estar focalizadas en la enseñanza de temáticas y categorías teóricas relevantes para la comprensión de las transformaciones estructurales del capitalismo latinoamericano a partir de un enfoque regional y comparativo.

Cada equipo docente podrá postularse con una sola propuesta de curso para el período lectivo 2008 de la Cátedra Florestan Fernandes de CLACSO. La propuesta puede ser presentada en español o portugués indistintamente dado que ambos son idiomas oficiales de CLACSO. En este sentido, cabe señalar que el dictado de los cursos seleccionados se realizará en el idioma de presentación de los mismos sin traducción.

3. Para su postulación, deberá remitir indeliblemente por correo electrónico y por correo regular:

Carta de aval institucional al equipo docente y corresponsabilidad otorgada por un centro afiliado a CLACSO.

Formulario debidamente completado conteniendo información relativa al centro miembro, el equipo docente y el programa del curso a distancia.

Equipo docente a cargo

1. Podrá participar del concurso cualquier equipo docente de América Latina y el Caribe, residente en la región y avalado por un Centro Miembro de CLACSO.

Importante: No podrán presentarse al presente llamado los/as titulares de los equipos docentes ganadores de los dos anteriores concursos de la Cátedra Florestán Fernandes, pudiendo presentar un nuevo programa para el concurso del año entrante. Asimismo, tampoco podrán postularse a ningún llamado a concurso los/las investigadores/as que sean miembros del Comité Directivo o funcionarios/as de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

2. Los postulantes deberán conformar un equipo de trabajo, compuesto por lo menos por un/a profesor/a senior y un/a profesor/a ayudante con una sólida formación teórica-metodológica en la materia propuesta, una extensa trayectoria profesional en la docencia y la investigación y un razonable dominio de las herramientas de comunicación e información electrónica.

3. El equipo docente deberá contar con el tiempo necesario para enviar un mensaje (personalizado y/o general) al espacio de Debates del Aula con comentarios, opiniones y/o respuestas como devolución a los aportes realizados los/as alumnos/as al finalizar cada semana de clases. Asimismo, el equipo docente deberá establecer fechas y horarios para la realización de dos chats de carácter obligatorio durante el transcurso del curso.

4. El equipo docente que resulte seleccionado asume la responsabilidad de la digitalización de por lo menos el 70 % de la bibliografía obligatoria a ser utilizada durante el curso. La misma debe estar en el idioma oficial del dictado del curso (español o portugués), no incluir más de dos capítulos consecutivos de una publicación si no se tienen los derechos de autor de la misma, no exceder las 100 páginas por clase y estar digitalizada y editada adecuadamente para su lectura.

5. El equipo docente se compromete con CLACSO a calificar (numérica o conceptualmente) a los/as alumnos/as inscriptos en su curso, así como también, a hacer devoluciones sustantivas en las diferentes instancias de evaluación propuestas en el formulario para presentación de la candidatura.

6. El equipo docente deberá tener acceso directo por lo menos a una computadora con lectora de CD-ROM, software en ambiente Windows 95 o superior, programa de navegación en Internet, casilla electrónica habilitada en un servidor organizacional o externo, y acceso completo a la Internet disponible todos los días de la semana.

7. El equipo docente deberá contar con tres semanas de tiempo (1 hora por día) previo al dictado del curso para capacitarse y entrenarse en el uso de las nuevas herramientas electrónicas y la metodología del curso de formación a distancia a implementarse. Esta capacitación será brindada a través del equipo coordinador del Campus usando el correo electrónico y la plataforma virtual.

V. Plazos

El plazo para la presentación de las solicitudes vence indefectiblemente el día 29 de febrero de 2008.

La selección de las propuestas se realizará los primeros días de marzo y estará a cargo de un Jurado Internacional integrado por Susy Castor (Haití), Marcos Roitman (España) y Víctor Manuel Moncayo (Colombia).

Los jefes de cada uno de los tres Equipos docentes ganadores de este concurso, serán notificados por correo electrónico y firmarán un contrato con la Secretaría Ejecutiva de CLACSO en el que estarán estipulados las obligaciones de ambas partes.

La difusión de los resultados se realizará a través de la página web de CLACSO y las diversas listas electrónicas de CLACSO.

VI. Premio del concurso

Cada uno de los 3 (tres) equipos docentes ganadores del concurso de la Cátedra Florestan Fernandes de CLACSO recibirá un premio de u\$s 4.000 (cuatro mil dólares estadounidenses) a los efectos de asegurar la dedicación semi exclusiva de por lo menos uno de los docentes y un ayudante del curso a distancia y cubrir costos de procesamiento de datos y/o materiales.

El premio incluirá también el entrenamiento en el uso de las tecnologías de información y comunicación, el adiestramiento en las metodologías de educación a distancia y el teletrabajo con grupos electrónicos. La formación en estos temas se realizará antes del cierre de inscripción de cada curso con una carga aproximada de una hora diaria durante tres semanas. CLACSO dispondrá de un espacio de teletrabajo en el Campus Virtual para estos efectos y facilitará el teletrabajo del equipo docente con la Secretaría Ejecutiva a lo largo de todo el desenvolvimiento del curso de formación a distancia.

Importante: El premio no podrá ser destinado a sufragar erogaciones indirectas de las instituciones que respaldan la solicitud, actividades de asistencia a congresos o actividades científicas nacionales o internacionales.

VII. Requisitos para la recepción de las propuestas

Las propuestas para participar del VIII Concurso de la Cátedra Florestan Fernandes deberán ser remitidas indefectiblemente por correo electrónico y por correo regular a:

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Ref: CATEDRA FLORESTAN FERNANDES
Callao 875-5º Piso "J"
C 1023 AAB Ciudad Autónoma de Buenos Aires
República Argentina
E-mail: cff@campus.clacso.edu.ar

Los equipos interesados pueden dirigir sus dudas y consultas a siguiente e-mail: cff@campus.clacso.edu.ar

5. Cronograma de clases

El curso se articulará en torno a 10 (diez) clases. Cada clase tendrá una extensión máxima de 10 (diez) carillas (tamaño carta, a espacio y medio y tamaño de letra 12) pudiendo incluir tablas, gráficos y otros anexos como documentos conjuntos.

Importante: Las actividades de inscripción de los participantes, el envío del CD-ROM con los materiales del curso (bibliografía digitalizada, programas, documentos académicos), el soporte técnico y tecnológico del curso a distancia y el diseño de la metodología más adecuada serán brindadas por la Secretaría Ejecutiva desde el Campus Virtual de CLACSO.

6. Selección del calendario para el dictado de los cursos

La explicitación de las preferencias es a título indicativo y no compromete a CLACSO quien establecerá, en función de la carga de actividades de la Secretaría Ejecutiva, la programación académica del calendario para el dictado de los cursos en el CAMPUS VIRTUAL.

VIII-CFF -Convocatoria.pdf VIII-CFF-Formulario.doc VIII-CFF-Modelo Carta Aval.doc



CONCURSO DE TESIS DE POSTGRADO PREMIO ASOCIACIÓN ARGENTINA DE HISTORIA ECONOMICA

La Asociación Argentina de Historia Económica es una asociación sin fines de lucro que reúne a los principales investigadores y docentes de variadas disciplinas vinculados a la temática. Los cargos de su Comisión Directiva son cubiertos a través de elecciones donde participan un número significativo de asociados pertenecientes a las Universidades e Institutos públicos y privados más importantes del país. Su presidencia ha sido ejercida por destacados especialistas de reconocimiento internacional.

Desde el año 1979, cada año hasta 1996 y cada dos años desde esa fecha, la AAHE organiza las Jornadas de Historia Económica, contando siempre entre sus invitados con figuras muy destacadas de la especialidad. Para su realización, se ha contado en cada ocasión con la colaboración de Universidades nacionales que funcionan como sede del encuentro.

En oportunidad de realizarse las XX Jornadas de Historia Económica en la Universidad Nacional de Mar del Plata, en octubre de 2006, se convocó el primer Concurso de Tesis de Postgrado en Historia Económica Argentina, instituyéndose el

Premio Asociación Argentina de Historia Económica para las tesis de posgrado defendidas en el período 2003-2005. En la intención de continuar reconociendo el aporte realizado por los investigadores de la disciplina y difundir los resultados de su trabajo, se reitera la convocatoria en ocasión de realizarse las XXI Jornadas de Historia Económica en la Universidad Nacional de Tres de Febrero en septiembre de 2008.

Bases y condiciones

I. Se premiará en este concurso a la mejor tesis de doctorado inédita elaborada por un profesional argentino, defendida en el período comprendido **entre el 1º de enero del año 2006 y el 31 de diciembre del año 2007**. Podrán participar en este concurso los graduados de carreras doctorales, realizadas en Universidades argentinas o extranjeras, o Institutos de nivel equivalente, cuyos trabajos de tesis puedan ser enmarcados dentro de los temas relativos a la historia económica argentina. Las tesis escritas en castellano, inglés, francés, italiano o portugués podrán ser presentadas en el idioma original.

II. Quedan excluidos de esta convocatoria los miembros de la Comisión Directiva de la AAHE en ejercicio y sus familiares en primer grado.

III. El premio consistirá en la publicación de la tesis, previa adecuación a las normas fijadas por la entidad editora, quien abonará el porcentaje correspondiente a los derechos de autor que fija la ley. Por la primera edición, los derechos de autor deberán ser cedidos al editor de la obra, en este caso la AAHE.

IV. El Jurado estará compuesto por los últimos tres (3) Presidentes de la AAHE, con excepción del presidente en ejercicio, más dos (2) miembros alternos que serán elegidos entre los integrantes de las antiguas comisiones directivas y/o destacados especialistas en Historia Económica que la actual CD juzgue conveniente convocar .

V. Será facultad del Jurado decidir sobre la pertinencia temática de los estudios presentados. También será competencia del Jurado decidir sobre cualquier situación que se presente no prevista en estas bases.

VI. En caso de no existir un dictamen unánime, el Jurado decidirá por simple mayoría. El premio podrá ser declarado desierto y el fallo del Jurado será inapelable.

VII. El resultado del Concurso será anunciado a través de los medios habituales de circulación de información en el ámbito de la disciplina y por la página web de la AAHE (www.aahe.fahce.unlp.edu.ar), y será comunicado a la dirección postal y electrónica declarada por el postulante a partir del **31 de agosto de 2008**. El premio será entregado en oportunidad de realizarse las XXI Jornadas.

VIII. Por un convenio realizado entre la AAHE y la Editorial Prometeo Libros, de Avda. Corrientes 1916 de la Ciudad de Buenos Aires, la tesis premiada será publicada por esta editorial.

IX. Para hacer efectiva esta publicación, los autores deberán, en un plazo no mayor a noventa (90) días corridos, contados a partir de conocerse los resultados del Concurso, adaptar los trabajos a las indicaciones de la entidad editora, entre las que se fijará un número máximo de caracteres/páginas. En caso de resultar premiada una tesis escrita en idioma extranjero, será responsabilidad del autor la traducción de su trabajo al castellano.

X. El plazo para la inscripción a este concurso se extenderá desde el 1º al 31 de marzo de 2008. Los interesados deberán presentar:

-Dos copias impresas de la tesis, la que sólo se identificará con un seudónimo y sin referencias institucionales o de los trabajos del postulante, así como sin agradecimientos puntuales o generales.

-En sobre cerrado, en cuyo frente conste el seudónimo del postulante, se colocarán los datos personales del autor: nombre y apellido, edad y nacionalidad, dirección postal y electrónica, título de la tesis, fecha de defensa de la misma, constitución del jurado y fotocopia del acta de aprobación.

XI. La presentación de la documentación indicada en el artículo precedente deberá hacerse en la sede del Instituto de Historia Argentina y Americana "Emilio Ravignani", 25 de Mayo N° 217, 2do piso. (1002) Buenos Aires / Rep. Argentina, de lunes a viernes, en el horario de 14.30 a 19.30 hs., o deberá ser remitida por correo postal a la misma dirección

XII. Los trabajos no seleccionados podrán ser retirados por los interesados en la misma dirección, dentro de los treinta (30) días hábiles posteriores a la publicación de los resultados del Concurso. Transcurrido ese plazo, la organización no se hace responsable de la devolución de los mismos.

Para cualquier información adicional los invitamos a visitar nuestra página web

<http://www.aahe.fahce.unlp.edu.ar/>



PROGRAMA REGIONAL DE BECAS - CLACSO-ASDI

El Programa Regional de Becas anuncia que los temas de los concursos de proyectos CLACSO-ASDI 2008 para investigadores senior, semisenior y junior de la región serán “Bienes naturales, medio ambiente y territorio” y “Estado, democracia y clases sociales”.

Las convocatorias completas y los formularios de inscripción estarán disponibles en la página web www.clacso.org a fines del mes de **marzo de 2008**.

Por otra parte, también el año próximo el Programa promoverá el apoyo a la investigación, vinculada al financiamiento de pequeños grupos de trabajo orientados a la formación de jóvenes investigadores/as de países centroamericanos, caribeños, así como de Bolivia, Ecuador y Paraguay.

Robert Boyer y Julio César Neffa, coordinadores, *Salida de crisis y estrategias alternativas de desarrollo. La experiencia argentina*, Miño y Dávila/CEIL-PIETTE/Institut CDC pour la Recherche, Buenos Aires, 2007 (767 páginas). ISBN 978-84 96571- 57- 0

Cuando luego de largos años de recesión estalló la crisis de la convertibilidad en diciembre de 2001, varios colegas franceses nucleados en universidades parisinas y en el CEPREMAP organizaron talleres en París para analizar esos acontecimientos; así investigadores de ambos países, Argentina y Francia, trataban de comprender la naturaleza de la crisis desde varias perspectivas teóricas críticas de los enfoques neoclásicos dominantes. De allí surgió la idea de reunirse de manera más sistemática para plantear las causas de una crisis de tal magnitud y al mismo tiempo imaginar las posibilidades de salida de la misma y cómo emprender un nuevo modo de desarrollo. La iniciativa se plasmó en tres encuentros realizados en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires en 2003, 2005 y 2006, en los cuales se debatieron los diversos y complejos problemas planteados por la crisis. El libro coordinado por Robert Boyer y Julio César Neffa da cuenta de esos debates y se concentra en la temática de las salidas de crisis y las estrategias de desarrollo viables para la Argentina, incorporando la mayoría de las contribuciones presentadas en ocasión del tercero de los encuentros.

A juicio de J. C. Neffa, este nuevo libro radica destaca el hecho de una reflexión llevada a cabo de manera periódica, con continuidad temática y de autores, por sí misma valiosa, pues estos ejercicios no son frecuentes en el país, y en materia científica se necesita el fluido intercambio y la acumulación sostenida de conocimientos para poder avanzar. Entre la primera publicación (*La economía argentina y sus crisis...*) y la presente, se observa que la reflexión conserva y profundiza la particularidad de mantener el pluralismo teórico y la total libertad de expresión de los autores, siempre bajo su propia responsabilidad. Los enfoques que podrían considerarse keynesianos y postkeynesianos, evolucionistas, neomarxistas, estructuralistas cepalianos, institucionalistas y regulacionistas, junto con el aporte de sociólogos y politólogos, contribuyeron a iluminar una realidad tan compleja y cambiante como la economía argentina, imposible de ser comprendida y explicada desde las teorías neoclásicas ortodoxas.

Los temas abordados en la presente publicación comprenden la inserción internacional del sistema productivo argentino (Primera Parte), la superación de la crisis financiera (Segunda Parte), los cambios ocurridos en la relación salarial (Tercera Parte), en el Estado (Cuarta Parte) y en las dimensiones regionales económicas y sociales (Quinta Parte), la transición desde el corto plazo al largo plazo del modo de desarrollo (Sexta Parte), para llegar en las conclusiones a revisar las transformaciones estructurales ocurridas desde el derrumbe de la convertibilidad, y plantear la cuestión de saber si estamos en el inicio de una nueva era de la economía argentina. Más que dar respuestas, el libro plantea las cuestiones de manera sistémica, proporciona análisis, formula diagnósticos, señala lagunas y estimula la reflexión para buscar las diversas alternativas de salidas de crisis.

Han contribuido como autores de los distintos capítulos: Daniel Arroyo, Anne-Laure Baldi-Delatte, María Bas, Leonardo Bleger, Cristina Bramuglia, Pablo Chena, Mario Damill, Armando Di Filippo, Mariano Félix, Roberto Frenkel, Jorge Gaggero, Alfredo T. García, Ariel García, Federico Grasso, Daniel Heymann, Bernardo Kosacoff, Roberto Kosulj, Graciela Landriscini, Ivan Ledezma, Javier Lindenboim, Rubén Lo Vuolo, Andrés López, Jaime Marques-Pereira, Luis Miotti, Diego Moccerro, Alberto Müller, Alejandro Naclerio, Pablo Pérez, Leonardo Pérez Candreva, Carlos Quenan, Martín Rapetti, Alejandro Rofman, Alexandre Roig, Oscar Tangelson, Héctor Valle, Alejandro Vanoli, Carlos Winograd



Manuel Chust y José Antonio Serrano, editores, *Debates sobre las independencias iberoamericanas*, Editorial Iberoamericana-Vervuert, Madrid, (340 páginas) ISBN 978-84-8489-317-2

Pensar y revisar las guerras de independencia en la América española. Ese es el principal objetivo de este estudio Ahila, volumen en el que, por primera vez, se reúne una pluralidad de balances historiográficos acerca de lo historiado en cada uno de los países de América Latina. El periodo que aquí se abarca, las cuatro últimas décadas, es especialmente importante porque fue entonces cuando se produjo un vuelco en las investigaciones sobre ese proceso histórico fundamental del pasado latinoamericano. En estos años se instaló, no sin contratiempos, el revisionismo historiográfico. Los autores de los capítulos, a partir de un más que amplio manejo de artículos, libros, ensayos y de tesis de grado no publicadas, presentan, analizan y polemizan con las ideas centrales más importantes que marcaron el debate por lo menos desde los años sesenta del siglo XX.

Escriben, además de los editores, Gabriel Di Meglio, Julio Sánchez Gómez, Nidia R. Areces, Carlos Contreras, Alejandro San Francisco, João Paulo G. Pimenta, Juan Marchena Fernández, Armando Martínez Garnica, Inés Quintero, Xiomara Avendaño Rojas, Alfredo Ávila y Virginia Guedea



Alberto Cimadamore y Antonio David Cattani, organizadores, *Produção de pobreza e desigualdade na América Latina*, CLACSO y Tomo Editorial, Porto Alegre, 2007 (240 páginas). ISBN 978-85 86 225-50-5

La pobreza y las desigualdades contemporáneas son efectos de acciones concretas de agentes económicos, políticos y sociales que actúan amparados por estructuras de poder que facilitan su accionar. Los capítulos de este libro profundizan la discusión teórica y empírica sobre procesos productores y reproductores de pobreza en América Latina y el Caribe, así como sobre los modos en los que estos procesos han sido analizados en el pensamiento social latinoamericano. La preocupación central de los autores es contribuir a una mejor comprensión del fenómeno de la persistencia de la pobreza. Nuevos conceptos, abordajes y modelos teóricos son propuestos para examinar las condiciones que conducen tanto a la producción de la pobreza como a su eventual reducción o eliminación.

Escriben en este libro: Alberto Cimadamore, Susana Murillo, Sonia Álvarez Leguizamón, Laura Mota Díaz, Alberto Bialakowsky, Ana López María Mercedes Patrouilleau, Ricardo Antunes, Marcio Pochmann y Antonio Catan.



Agustín Cueva, *Entre la ira y la esperanza y otros ensayos de crítica latinoamericana*. Antología preparada por Alejandro Moreano, CLACSO-Prometeo Libros, Buenos Aires, 2007 (192 páginas). ISBN 978-987-1183-79-1

Entre la ira y la esperanza, del sociólogo ecuatoriano Agustín Cueva (1937-1992), se ha convertido ya en uno de nuestros clásicos del pensamiento social latinoamericano. Si bien se

estructura sobre la forma analítico-expositiva del discurso sociológico –cuyo fundamento es la objetividad del análisis de los procesos sociales–, el texto es una apasionada crítica de las formas culturales de la dominación, tanto colonial como interna; una poderosa requisitoria sobre el vacío cultural del poder y de las clases dominantes.

Una segunda fase del pensamiento de Cueva expresó el ascenso y la derrota de los grandes movimientos populares de los países del Cono Sur. Dichos procesos crearon el horizonte de visibilidad para la emergencia del marxismo, que se volvió dominante no sólo en los espacios políticos y sociales sino también en la vida académica. Durante este período, el pensamiento de Cueva se volcó a la reflexión sobre esos procesos así como a fundar una visión marxista de América Latina. Crítica a la teoría de la dependencia y El desarrollo del capitalismo en América Latina fueron entonces sus obras fundamentales.

En los años ochenta el pensamiento de Cueva se reorientó a la crítica del régimen democrático que se estableciera en la América Latina, dando a conocer *Las democracias restringidas en América Latina*. Asimismo, en *La teoría marxista. Categorías de base y problemas actuales* ensayó una (re)formulación de una sociología marxista. Y, finalmente, volvió sobre la sociología de la literatura de su primera fase con *Lecturas y rupturas*, y *Literatura y conciencia histórica en América Latina*.

Agustín Cueva murió en 1992, desafiando con su pensamiento crítico la euforia de las nuevas corrientes sociológicas imbuidas de neoliberalismo y de la ideología del “fin de la historia”. Hoy, que en las grandes concentraciones del movimiento antiglobalización y en los foros de Porto Alegre los grandes temas y categorías del pensamiento crítico han retornado con fuerza; y que en Europa y en los Estados Unidos se habla del retorno de Marx, esta antología sistemática de los textos de Agustín Cueva revelará a los lectores latinoamericanos la vigencia de un pensamiento que supo forjarse a contracorriente del mercado de prestigio y de las finanzas de la investigación social.

Alejandro Moreano es escritor, novelista y ensayista. Ha escrito numerosos ensayos sociales, políticos y literarios.. Ha sido director de la Escuela de Sociología de la Universidad Central, docente de la Universidad Central, de la Universidad Católica y de la Universidad Andina Simón Bolívar .En 2002 recibió el Premio Isabel Tobar Guarderas, del Municipio de Quito, y en 2003 el Premio Nacional de Ciencias Sociales Pío Jaramillo Alvarado.



Gabriel Di Meglio, *¡Viva el bajo pueblo! La plebe urbana de Buenos Aires y la política entre la revolución de mayo y el rosismo*, Prometeo Libros, Buenos Aires, 2007 (370 páginas). ISBN: 987-574-103- 5

Di Meglio reconstruye cómo intervinieron los plebeyos en las disputas políticas entre las facciones del período posterior a la Revolución de Mayo, su presencia masiva en las fiestas y otras manifestaciones públicas, la circulación de rumores, periódicos, pasquines y canciones en calles, mercados, plazas y pulperías, y la realización de motines en el ejército y la milicia. Explora asimismo los motivos de sus acciones, como la identificación con la causa patriótica o la defensa de derechos no respetados, y analiza el progresivo alineamiento plebeyo con el federalismo. También se ocupa de la construcción de líderes populares, desde los tribunos barriales hasta Manuel Dorrego.

Se postula, además, que el papel de la plebe urbana es indispensable para comprender la política porteña de las décadas de 1810 y 1820. El grupo no fue meramente una caja de resonancia de las decisiones de la elite y los sucesivos gobiernos sino que su acción contribuyó a delinear el derrotero de Buenos Aires.



Sergio Emiliozzi, Sergio, Mario Pecheny y Martín Unzué, compiladores, *La dinámica de la democracia. Representación, instituciones y ciudadanía argentina*, Prometeo Libros, Buenos Aires, 2007 (302 páginas). ISBN 978-987-5741-48-5.

La pregunta que guía este libro es ¿qué factores sociales, históricos, estructurales debilitan a la democracia argentina, la sumergen en sus dramas y crisis recurrentes? Los artículos compilados en este libro abordan la cuestión desde tres perspectivas: representación, instituciones y ciudadanía.



Daniel Feierstein, *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina. Hacia un análisis del aniquilamiento como reorganizador de las relaciones sociales*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2007 (405 páginas). ISBN 978-950-5577-14-9

En *El genocidio como práctica social* se articulan dos genocidios de modo original: el ejecutado por el nazismo entre 1933 y 1945, con sus diferentes modalidades, objetivos y momentos, y el ocurrido en la Argentina entre 1974 y 1983, antes y durante la última dictadura militar. La elección de ambos hechos históricos determina una trama narrativa y argumentativa no explicitada con anterioridad en el abordaje de las prácticas genocidas de la segunda mitad del siglo XX.

Feierstein considera que ambos procesos no fueron sucesos excepcionales en la historia contemporánea, productos de meros arrebatos o el retorno del salvajismo y la irracionalidad, sino ejemplos de peculiares tecnologías de poder. Como tales, no se limitaron al aniquilamiento de colectivos humanos; también fueron capaces de "reorganizar" las relaciones sociales hegemónicas mediante la construcción de una otredad negativa, el hostigamiento, el aislamiento, el debilitamiento sistemático, el aniquilamiento material y la realización simbólica.

Luego de legitimar el uso del término "genocidio" para el caso argentino, el autor propone una nueva tipología de las prácticas sociales genocidas y prueba la continuidad entre el nazismo, primer genocidio reorganizador, y el autodenominado "Proceso de Reorganización Nacional". A partir de testimonios de sobrevivientes de ambas experiencias, analiza el dispositivo fundamental de la práctica social genocida, el campo de concentración, y sus consecuencias sobre las víctimas directas y sobre el conjunto de la sociedad. Así, en la Argentina de los años ochenta y noventa, la desconfianza hacia el otro, la ausencia de reciprocidad, el terror y el escepticismo para adoptar posiciones críticas fueron los modos sociales hegemónicos.



Stefan Gandler, *Marxismo crítico en México: Adolfo Sánchez Vázquez y Bolívar Echeverría*, Fondo de Cultura Económica, México DF 2007 (621 páginas). ISBN 978-968-1684-04-4

Este libro trata de reivindicar, desde una óptica forjada en el espíritu de la teoría crítica de la Escuela de Francfort, la importancia de los aportes que dos filósofos de México han hecho al pensamiento universal. Mientras que en el ámbito social en América Latina se fortalece el impulso de tomar cierta distancia de los centros mundiales del poder y reorganizar de una nueva manera las relaciones políticas y económicas, en la filosofía de dicha tendencia apenas es visible. Esta obra busca

ser un aporte a la reorganización de la discusión filosófica internacional, empleando la teoría crítica como punto de partida para entender la filosofía de A. Sánchez Vázquez y la de B. Echeverría.



Alejandro Grimson, compilador, *Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*, EDHASA, Buenos Aires, 2007 (640 páginas). ISBN 978-987-628-007-5

Pasiones nacionales es uno de los trabajos cualitativos más ambiciosos que se hayan realizado en nuestra región: reúne los resultados de un único proyecto de investigación, desarrollado en Brasil y Argentina, con centenares de entrevistados, y más de dos decenas de investigadores.

Es un estudio comparativo entre la Argentina y Brasil, que revisa formas de pensar y actuar las divisiones sociales, los modos de narrar la historia, el desarrollo de los rituales patrios, el sentido de la justicia, la igualdad y la jerarquía. También estudia otros rituales de masas, como las telenovelas y el fútbol, y culmina analizando comparativamente los significados de lo nacional y los diversos modos de significar la “integración regional”, el Mercosur y la globalización.

Como dice José Nun en su prólogo, es un trabajo de excepción que se convertirá en un hito de la literatura comparativa. Contribuye, desde América Latina, a los más avanzados debates teóricos acerca de las naciones y los nacionalismos.

Para avanzar en proyectos de bloques regionales sólidos y sustentables resulta necesario desarrollar y potenciar el conocimiento mutuo entre las sociedades y culturas que interactúan. Las desconfianzas, los malos entendidos, las situaciones de incomunicación pueden surgir no sólo de intereses divergentes, sino de dificultades reales en encontrar los modos de comprender alternativas de convergencia. *Pasiones nacionales* es un texto de lectura imprescindible para quienes se interesen por las relaciones entre los dos países y, en especial, para todos aquéllos que desean que el Mercosur se afirme y avance de manera sustentable y equitativa.

Los autores de los capítulos del libro son: Mirta Amati, Alejandro Grimson, Ronaldo Helal, Gabriel Kessler, Kaori Kodama, Bernardo Lewgoy, Silvina Merenson, Renata Oliveira Rufino, Inés M. Pousadela y Pablo Semán

Alejandro Grimson es Doctor en Antropología (Universidad de Brasilia) e investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). En 2006 obtuvo el Premio Bernardo Houssay en Ciencias Sociales y Humanidades, otorgado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Nación. Actualmente es Decano del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín, Argentina.



Pedro Krotsch, Antonio Camou y Marcelo Prati, coordinadores, *Evaluar la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en la Argentina y América Latina*, Prometeo Libros, Buenos Aires, 2007 (356 páginas) ISBN 978-987-5741-66-9

El libro es parte de un itinerario de investigación, de reflexión y de debate colectivo que ya lleva varios años de compartida labor. El equipo de trabajo se constituyó a finales de la década de 1990 para radicar un programa de investigación en el Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

El grupo se conformó con investigadores de diferente formación disciplinar y de distintas pertenencias institucionales, pero con preocupaciones comunes: estudiar la universidad como actor y como institución compleja, como sujeto de cambios y objeto de políticas, como problema de

investigación y como espacio de producción crítica de saberes y visiones. El primer hito en ese derrotero fue la publicación, a principios de 2002, del libro *La Universidad Cautiva. Legados, marcas y horizontes*, coordinado por Pedro Krotsch.

El nuevo volumen pretende continuar esa estela de diálogo crítico con todos los actores del campo universitario, bajo el supuesto de que sólo a partir de la construcción colectiva de una nueva visión sobre la universidad será posible su transformación. El libro está estructurado en cuatro secciones que agrupan los trabajos según ejes temáticos específicos, pero interrelacionados. Los capítulos han sido escritos por Antonio Camou; Sonia Marcela Araujo.; Pedro Krotsch, Daniela Atairo y Sebastián Varela; Sebastián Varela; Claudia Bracchi y Julia Sannuto; Leticia Fernández Berdaguer; Mariana Selva Versino; Daniela Atairo; Marcelo D. Prati y Carlos A. Prego; José Dias; Adrián Acosta Silva.



Ruy Mauro Marini, *América Latina, dependencia y globalización*, Antología preparada por Carlos Eduardo Martins, CLACSO-Prometeo, Buenos Aires, 2007 (256 páginas). ISBN 978-987-1183-73-9

Destacada referencia de la teoría de la dependencia —paradigma dominante de las ciencias sociales latino-americanas en las décadas de 1960 y 1970—, el pensamiento del economista brasileño Ruy Mauro Marini (1932-1997) influyó a una amplia gama de autores contemporáneos, como Theotônio dos Santos, Vânia Bambilra, André Gunder Frank, Otto Kreye, Immanuel Wallerstein, Giovanni Arrighi, Ronald Chilcote, Samir Amin, Pierre Salama y Vladimir Dadydov.

La presente antología, preparada y presentada por Carlos Eduardo Martins, reúne seis textos claves del pensamiento de Ruy Mauro Marini: La dialéctica del desarrollo capitalista en Brasil (1966); Dialéctica de la dependencia (1973); Las razones del neodesarrollismo (Respuesta a F. H. Cardoso y J. Serra) (1978); El concepto de trabajo productivo. Nota metodológica (1997); La sociología latinoamericana: origen y perspectivas (1994); Procesos y tendencias de la globalización capitalista (1996).

El volumen se organiza para permitirle al lector seguir el sostenido esfuerzo de investigación que delineará las principales preocupaciones de Ruy Mauro Marini, en particular, aquellas vinculadas con la profundización de la teoría marxista de la dependencia y su actual reformulación para la comprensión del lugar de los países periféricos en el marco del capitalismo globalizado.

Una lectura de conjunto de la obra de Ruy Mauro Marini dará cuenta sin lugar a dudas de la penetración, el compromiso y la vitalidad de su pensamiento en las ciencias sociales contemporáneas.

Carlos Eduardo Martins es Doctor en Sociología (USP), investigador del Laboratório de Políticas Públicas (LPP) y de la Cátedra UNESCO/UNU sobre Globalización y Desarrollo Sustentable (REGGEN).



Nora Ninive García, Margara Millán y Cynthia Pech, *Cartografias del feminismo mexicano 1970-2000*, Universidad Autónoma de Ciudad de México, México 2007 8248 páginas) ISBN s/d.

Libro que recorre la historia del feminismo mexicano y de sus principales preocupaciones y debates sin llevar a un recuento absoluto sino a demarcar contornos de un territorio temático y organizativo. En este territorio el feminismo ha vivido no solamente como un conjunto de agrupaciones diversas, sumidas en discusiones temáticas, cargadas de recurrencias y obsesiones y

marcadas, como todo movimiento, por desconocimientos, olvidos y omisiones. Ha vivido también como un movimiento multiforme que existe dentro de límites jurídicos y políticos que le brindan horizontes tanto demasiado distantes como posibles, imaginables y enunciables.



Juan Manuel Palacio y Magdalena Candiotti, compiladores, *Justicia, política y derechos en América Latina*. Editorial Prometeo, Buenos Aires, 2007 (222 páginas). ISBN 978-987-5741-47-8

En torno a un valor como la justicia se juegan imaginarios y prácticas sociales que, lejos de organizarse de una vez y para siempre, ponen a las sociedades en distintos momentos de su historia, frente al desafío de pensarse y organizarse a sí mismas, de establecer qué es lo injusto y qué no lo es, cuáles son los derechos de sus miembros, quién los determina y de qué maneras se "deben" resolver los conflictos.

Con contribuciones producidas desde la ciencia política, la sociología, la antropología, la historia y las ciencias jurídicas, y a través del análisis de diversos casos nacionales, el libro propone un mapa de los desafíos actuales y de los problemas históricos más relevantes que conciernen a la justicia en América Latina: la lucha por el pluralismo legal, el acceso a la justicia de diversos sectores sociales y étnicos, los procesos de transnacionalización, globalización y descentralización del derecho, la politización de la justicia y la judicialización de la política, la participación de la ciudadanía en la administración de justicia, la conformación de culturas legales, y el rol de los abogados en la circulación de la ley, entre otros.

Colaboradores: Pilar Domingo, Rodrigo Uprimny, Rachel Sieder, Víctor Uribe, Cristiana Schettini Pereira, Sofía Tiscornia, Elciene Azevedo, Charles Cutter, Osvaldo Barreneche, Josefina Martínez.



Enrique Pérez, *¿Autonomía o desaparición? Pueblos indígenas en Sudamérica: Chile y Bolivia*. Centro de Estudios Latinoamericanos de Varsovia (CESLA). Serie "Estudios y Materiales" N° 33. Varsovia, Polonia, 2007. ISBN 83-89251-29-9

El trabajo es un estudio comparativo sobre la potencial suerte de algunas comunidades guaraníes y mapuches en Bolivia y Chile, que se realizó en el marco de la red científica internacional "América Latina en el diálogo intercultural en los contextos interamericano y europeo".



Denis Rolland, Denis y Joëlle Chassin, dir., *Pour comprendre la Bolivie d'Evo Morales*, L'Harmattan, Paris, 2007 (450 páginas). ISBN 978-2-296-04494-4

A pesar de la grande atención mediática que se ha dado a la elección de Evo Morales, Bolivia sigue siendo un país altamente desconocido. Esta publicación contribuye a cerrar la brecha con sus varios capítulos que abordan tanto la situación política e económica como la situación social y cultural en Bolivia. El libro se divide en tres partes, la primera indaga en la historia política de Bolivia desde su independencia hasta el gobierno de Evo Morales. La segunda parte indaga en las transformaciones sociales y culturales a lo largo de caso 200 años y la tercera, lo hace de la economía y la situación de dependencia en el mismo período de tiempo.



Agustín Salvia y Eduardo Chávez Molina, compiladores, *Sombras de una marginalidad fragmentada. Aproximaciones a la metamorfosis de los sectores populares en la Argentina*, Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, 2007 (384 páginas). ISBN: 978-84-96571-48-8

El paisaje urbano deja entrever a diario una variada gama de estrategias organizadas de supervivencia que conviven con la marginalidad: mendigos, limpiavidrios, cartoneros, productores clandestinos, actores callejeros, vendedores ambulantes, colas de feria, trabajadoras sexuales, servidores eventuales, trabajadores de servicios comunitarios o de empresas recuperadas sin futuro, son algunas de sus manifestaciones. Son las respuestas que debieron dar vastos sectores populares para hacer frente al desempleo y a la crisis. Sin embargo, en el actual escenario de recuperación económica, estas prácticas laborales informales persisten casi sin cambios. Sus protagonistas constituyen una masa marginal “descartada”, cuya exclusión no reviste ningún riesgo real para el régimen económico y político imperante. Justamente, son estos actores y sus prácticas el objeto de este libro, *Sombras de una marginalidad fragmentada*. Los resultados de investigación reunidos analizan las particulares circunstancias de existencia social y simbólica de estos sectores. La motivación central ha sido poner en evidencia la persistencia de condiciones perversas que hacen posible –cuando no necesario– que estas formas de marginalidad económica y social sobrevivan, a pesar de que el país experimente un acelerado proceso de crecimiento en el marco de un prometedor cambio en materia de política económica. En este contexto se abren algunos interrogantes fundamentales: ¿Cuáles son y cómo operan las tramas de dominación que hacen posible una reproducción “no funcional” pero a la vez inofensiva de la marginalidad de amplios sectores sociales? ¿Cuán capaz es el capitalismo argentino y su sistema político para superar estas formas de pobreza estructural que atraviesan la vida social? Este libro es el fruto de un trabajo colectivo realizado por el equipo de investigación del programa “Cambio Estructural y Desigualdad Social” con sede en el Instituto de investigaciones Gino Germani de las Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

El libro muestra resultados de una investigación colectiva de largo aliento en la cual participaron investigadores y becarios invitados y miembros activos del programa Cambio Estructural y Desigualdad Social con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Entre ellos Agustín Salvia, Agustina Lajarraga, Astor Massetti, Daniela Grillo, Diego Quartulli, Eduardo Chávez Molina, Esteban Bogani, Eduardo Fernández Maldonado, Guillermina Comas, Juan Alonso, Laura Saavedra, Manuela Parra, María Eugenia Correa, María Florencia Graciano, Mariano Hermida, Pablo Molina Desteano, María Marta Pregona, María Laura Raffo, Rodolfo Federico Herrán, Federico Stefani y Cecilia Tinoboras.



Sandra Szir, *Infancia y Cultura Visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires (192 páginas). ISBN 978-849-6571-44-0

Hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX las modificaciones culturales de la industrialización y urbanización capitalistas comenzaron a generar una expansión y crecimiento de producción y consumo de impresos ilustrados de circulación masiva, al punto de convertirse éstos en un rasgo importante de la propia modernización. Este libro recorre ese capítulo de la historia de los objetos culturales producidos para la infancia en un contexto económico, social y tecnológico que experimentaba importantes mutaciones.

Parte de la producción de estos impresos ilustrados tuvo como destinatarios los grupos de lectores infantiles debido, por un lado, a las aspiraciones políticas de las elites locales canalizadas a

través de la expansión de la escolarización y, por el otro, a la incorporación de la infancia a las prácticas de consumo, ligadas al desarrollo económico y social en un entorno urbano cambiante.

Las publicaciones periódicas especialmente dirigidas a los niños. Artefactos culturales que se mueven entre lo pedagógico y lo lúdico, le atribuyeron un rol muy particular a la imagen. La imagen forma parte fundamental de sus estrategias de comunicación, ayuda a decodificar la lectura, sirve para transmitir valores, reforzar mensajes morales y posee, además, la función estética de atraer nuevos lectores.

La apariencia gráfica de las revistas es resultado de ciertas condiciones materiales de posibilidad de la industria gráfica. Estas condiciones se sitúan en un contexto en el cual la multiplicación de imágenes locales crecía junto con la afluencia de imágenes provenientes de la importación. Son entonces, esas imágenes, productoras de sentido, a veces, signos de la tensión con el texto al cual están ligadas, y, también, efecto de los propios procesos de producción.



Juan Fernando Terán, coordinador, *Las quimeras y sus caminos: la gobernanza del agua y sus dispositivos para la producción de pobreza rural en los Andes ecuatorianos*, CLACSO-CROP, Buenos Aires, 2007 (272 páginas). ISBN 978-987-1183-76-0

¿Quién podría estar interesado en mantener a millones de personas en la pobreza? El sentido común suele invitarnos a pensar que la pobreza perdura por causas no intencionales, una concepción muy cómoda para quienes controlan las estructuras de poder. En última instancia, al concebir la pobreza como una ocurrencia espontánea no atribuible a ningún grupo o persona en particular, las políticas públicas pueden ser presentadas como intervenciones “neutrales” motivadas por consideraciones humanistas o técnicas. Utilizando esta fórmula para justificar sus propuestas, los gobiernos, las instituciones multilaterales o las empresas transnacionales logran presentarse como agentes altruistas cuyo interés primario es eliminar la pobreza y no producirla. Esta es la versión hegemónica de la historia de “la comunidad internacional” y sus esfuerzos por “un mundo sin pobreza”. Y así comienza la “naturalización” de la pobreza, el principio semiótico para una infinidad de fantasías.

Para contribuir a desbaratarlas, este libro investiga los vínculos entre las políticas para la gobernanza del agua y la producción de pobreza en Cotopaxi, una provincia con población predominantemente rural e indígena ubicada en los Andes ecuatorianos. Después de presentar la visión del neoliberalismo institucionalista sobre los nexos entre la liberalización del comercio exterior, el fortalecimiento del mercado y el bienestar de los pobres, se emplean los resultados de investigaciones empíricas para evidenciar que la miseria ecuatoriana no resulta del distanciamiento cultural o espacial de los pobres con respecto a los mercados. Tampoco es una consecuencia de derechos de propiedad difusos o de la ausencia de instituciones para defenderlos.



Susana Torrado, compiladora, *Población y bienestar en la Argentina del Primero al Segundo Centenario. Una historia social del siglo XX*, EDHASA, Buenos Aires, 2007, 2 tomos (670 y 650 páginas). ISBN 978-987-628-005-1 (tomo I) y 978-987-628-006-8 (tomo II).

Esta obra en dos volúmenes, compilada por Susana Torrado, es la muestra más acabada de los cambios de la Argentina durante el último siglo, en un ciclo que comienza en el Primer Centenario y se proyecta hasta el Segundo. Con participación de reputados cuentistas sociales y con un enfoque

multidisciplinario, analiza con una profundidad hasta ahora ausente la sociedad en todos sus pliegues: a nivel, económico, político, educativo, familiar, demográfico, laboral, etc. La exhaustividad y el rigor de cada uno de los trabajos lo vuelven un texto de referencia en la materia; la suma de saber e ideas de cada una de sus páginas sin duda son un material indispensable para entender el devenir de la Argentina.

“Susana Torrado ha organizado y coordinado en forma sobresaliente la labor de un notable conjunto de especialistas que analizan en profundidad tanto la dinámica demográfica como la evolución del bienestar de los argentinos durante los cien últimos años. Es una puesta al día y un examen riguroso de la mejor información disponible que, a partir de ahora, se convertirá en un punto de referencia insoslayable para quienes deseen conocer la realidad argentina” (José Nun, fragmento del Prólogo)

Autores que escriben en *Población y bienestar en la Argentina. Del primero al segundo Centenario*:: Patricia Aguirre, Mabel Ariño, Pablo Asa, Anahi Ballent, Dora Barrancos, Luis Beccaria, Susana Belmartino, Roberto Tenencia, Mario Boleda, Laura Calvelo, Adrián Carbonetti, Alejandra Cardini, Dora Estela Celton, Corina Courtis, Fernando J. Devoto, Mercedes Fernández, Paola Gallo, Mónica Ghirardi, Carlos G. Guevel, Alejandro Giusti, Alfredo E. Lattes, Javier Lindenboim, Rubén M. Lo Vuolo, José Eduardo Macchi, Fortunato Mallimaci, Elida H. Marconi, Gladys Massé, Norma Meichtry, José Luis Moreno, José Nun, Hernán Otero, María Inés Pacecca, Carlos Reboratti, Nélica Redondo, Rafael Rofman, Juan Suriano, Georgina Talpone, Juan Carlos Tudesco, Susana Torrado, Andrea Laura Vega, Guillermo Ángel Velásquez, Catalina Wainerman



Jorge Turner y Guadalupe Acevedo, coordinadores, Sergio Bagú. Un clásico de la teoría social latinoamericana, Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Plaza y Valdés, México DF, 2005 (240 páginas). ISBN 970-722-333-2

Sergio Bagú figura entre los grandes creadores de la teoría social sobre América Latina. Sus obras plasman el ejercicio de su reflexión científica sobre este subcontinente que ostenta, en cualquiera de sus grandes metrópolis, “lo más refinado del progreso material del sistema hoy predominante... y lo más extremo de la dominación y del desprecio por los valores de la convivencia también”. Cada línea de su creación registra asimismo la certeza de que “esta responsabilidad es la de orientar el espíritu analítico hacia los fenómenos contemporáneos con un criterio que se expresa en la necesidad de superación incesante del conocimiento científico, en tanto de que ninguna manera invalida la responsabilidad del conocimiento que se quiere superar. En el fondo (dijo) ello implica también el respeto a las comunidades humanas en las que se aplica la reflexión, de las cuales se extrae la experiencia que alimenta toda la creación científica”. Su estilo, además, registra el cultivo del oficio de la docencia, la que él enalteció hasta el momento de su fallecimiento en 2002.

A la obra del argentino Sergio Bagú está dedicado este libro. Los colegas con los que Bagú convivió académicamente desde su llegada a México en 1974, sobre todo los del Centro de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de México (UNAM), testimonian sobre el valor científico de su producción y lo ofrecen con el propósito de contribuir a la aplicación de los círculos de intelectuales y de educación superior que debaten en torno al conocimiento de América Latina.

Colaboraron en este libro homenaje a Sergio Bagú: Pablo González Casanova, Fernando Pérez Correa, Horacio Labastida, Alonso Aguilar Monteverde, Claudio Bagú Barnad, Norma De los Ríos Méndez, Jorge Turner Morales, María Guadalupe Acevedo López, Irene Sánchez Ramos, Raquel

Sosa Elizaga, Lucio Oliver Costilla, Margara Millán Moncayo, Esther Iglesias Lesaga, Rosa Ma. Larrea Torres, Alfonso López Ramerez, José E. Villaseñor Cornejo, Patricia Salcido Cañedo. Gregorio Weinberg, Pedro Daniel Weinberg, Liliana Weinberg, Luís Gómez Sánchez y Eduardo Ruiz Contardo.



Paulo Vannuchi y Marco Antonio Rodrigues Barbosa, *Derecho a la Memoria y a la Verdad. Comisión Especial sobre Muertos y Desaparecidos Políticos. Secretaría Especial de los Derechos Humanos de la Presidencia de la República. Brasil, 2007 (400 páginas). ISBN 978-85-60877-00-3*

La obra es fruto de un cuidadoso trabajo de la Comisión Especial sobre Muertos y Desaparecidos Políticos, presidida por el abogado Marco Antonio Rodrigues Barbosa. Editada por la Secretaría Especial de los Derechos Humanos de la Presidencia de la República, en esta gestión del ministro Paulo Vannuchi, es, con seguridad, el más importante documento histórico sobre los años de plomo, desde la publicación de “Brasil, nunca más”, escrita por dom Paulo Evaristo Arns, hoy cardenal emérito de São Paulo, y el reverendo Jaime Wright. La diferencia entre ambas es que “Derecho a la memoria y a la verdad” es un documento oficial del gobierno, por lo cual significa un paso importante en el reconocimiento de la arbitrariedad prevaleciente en el régimen militar y en la apertura de los archivos de aquel período.

En este sentido, este libro es el primer informe oficial brasileero que condena los crímenes cometidos por la dictadura militar que gobernó Brasil entre 1964 y 1985. En él hay 339 relatos de casos de desaparición, tortura y homicidios. A lo largo de 500 páginas se erige con claridad meridiana la culpa de los militares que dirigieron los destinos brasileños a lo largo de tristes 21 años. Es la primera vez que el Estado brasileño determina en forma oficial la responsabilidad de los organismos de represon militar y policial en los delitos contra los opositores. Su elaboración demand un trabajo de 11 años y se basó en la compilación de datos de la Comisión Especial sobre Muertos y Desaparecidos Políticos coordinada por el ministro de Derechos Humanos Paulo Vannuchi. Este funcionario fue víctima de las torturas. Vannuchi militaba en la Alianza Libertadora Nacional, una organización de lucha armada de finales de 1960. Como señala el libro, los horrores sufridos por los opositores al régimen fue cuando ya estaban presos y en condición de total indefensión. Los relatos de torturas y asesinatos indican que el régimen militar utiliz métodos de una crueldad que tiene como antecedentes los espantos de los campos de concentración nazis o los sotanos dictatoriales de Argentina.



<http://www.novamerica.org.br/>

I - NATUREZA

A NOVAMERICA é uma sociedade civil sem fins lucrativos que iniciou suas atividades em 1991. Sua sede central está situada na cidade do Rio de Janeiro e possui também um centro de atividades, o Centro Novamerica de Educação Popular, na cidade de Sapucaia, no interior do Estado de Rio de Janeiro.

NOVAMERICA atua no município de Rio de Janeiro e em municípios do interior do Estado de Rio de Janeiro e colabora com centros, organizações da sociedade civil e órgãos do setor público de outros Estados do Brasil. Realiza também projetos conjuntos, trabalhos e assessorias com centros e organizações de outros países da América Latina.

II - MISSÃO

NOVAMERICA tem por finalidade promover a construção da democracia como estilo de vida e a participação na sociedade civil, favorecer o desenvolvimento de uma consciência latino-americana e de uma ética da solidariedade, estimular o reconhecimento e valorização das diferentes culturas, no âmbito nacional e internacional, através da promoção de processos educativos e culturais orientados à formação de diferentes agentes sociais multiplicadores, prioritariamente pertencentes a grupos populares e excluídos.

III - OBJETIVOS

Aprofundar na análise e debate sobre a realidade latino-americana atual em uma perspectiva multidisciplinar, multiétnica e multicultural;

- fortalecer a democracia como estilo de vida e a organização de diferentes atores da sociedade civil, comprometendo-se prioritariamente com os movimentos e organizações de caráter popular;
- formar educadores como agentes sociais e culturais multiplicadores, promotores de direitos humanos, comprometidos com a construção de uma sociedade justa, solidária e democrática.

Em português / En castellano

NORMAS PARA COLABORADORAS Y COLABORADORES

1. **e-l@tina** recibe textos sobre temas que analicen las sociedades latinoamericanas, desde las perspectivas de la antropología, la ciencia política, la economía, la historia, la sociología, la sociología histórica, dándose prioridad a los enfoques transdisciplinarios o de hibridación de disciplinas. Se aceptan también trabajos de orden teórico y metodológico, como así también textos y notas de avance de proyectos en curso, críticas a artículos ya publicados en la revista, todos suficientemente objetivos y documentados, y notas sobre novedades de Internet relativas a América Latina. Todos serán evaluados mediante arbitraje académico anónimo de evaluadores externos y los resultados de la evaluación serán comunicados a los autores en un lapso no mayor a los tres meses. En los casos en que se trate de textos publicados o enviados para su publicación en otros medios, deberá indicarse la referencia correspondiente en la presentación del texto o en un párrafo que anteceda a la introducción. El colectivo editorial dará prioridad a los textos originales o aquellos que, habiendo sido ya publicados, ameriten su difusión en la revista. Si el texto ha sido ya objeto de evaluación previa también debe consignarse en la referencia.

2. Las colaboraciones pueden referirse a América Latina y el Caribe en su conjunto, a subpartes de la región o a alguno(s) de los países que la integran. La dimensión temporal que nos interesa es la de los siglos XXI, XX y XIX, en ese orden de prelación. Podrán considerarse, con menor grado de interés, trabajos referidos al período colonial. Distinguimos entre artículos, contribuciones y reseñas. Todas las colaboraciones serán enviadas por vía electrónica (E-mail) a (sólo) una de estas direcciones elatina@fibertel.com.ar o elatina@ubbi.com, como archivos adjuntos. La presentación deberá hacerse conforme las normas indicadas en el punto 6, **Formato de envío**.

3. **Artículos:** Se considerarán tales aquellos aportes de investigación empírica o teórica, en proceso de discusión y/o ya consolidados, que constituyen un intento de avanzar o renovar los análisis relativos al mejor conocimiento de las sociedades latinoamericanas y caribeñas. Su extensión no debe superar las 20 (veinte) páginas en tamaño carta con un máximo de 3 (tres) imágenes o gráficos, y de 5 (cinco) cuadros o tablas..

Criterios de evaluación: Novedad en el aporte, claridad y coherencia en la presentación, soporte bibliográfico y/o empírico de las consideraciones incluidas en el texto, formato de artículo y relevancia para el mejor conocimiento de las sociedades latinoamericanas.

4. **Contribuciones:** Se considerarán bajo esta categoría textos que adelantan resultados parciales de una investigación empírica o teórica en proceso de elaboración y/o discusión. La extensión no debe superar las 12 (doce) páginas.

Criterios de evaluación: Claridad y coherencia en la presentación, soporte bibliográfico básico, estilo divulgativo y correspondencia con el objetivo de ofrecer aportes para el mejor conocimiento de América Latina.

5. **Reseñas:** Se incluyen bajo esta denominación breves notas explicativas sobre libros, eventos, ponencias e informes con el propósito de aportar conocimiento útil y claro a los lectores de la revista acerca de las nuevas ideas en el tratamiento de los temas de interés para los latinoamericanistas. Extensión: entre 2 (dos) y 4 (cuatro) páginas, aproximadamente.

Criterios de evaluación: Brevedad, claridad y referencia especial a un documento, libro, informe o ponencia donde se incluyan aportes novedosos y útiles respecto del mejor conocimiento de las sociedades latinoamericanas

6. **Formato de envío:** Las colaboraciones deberán enviarse teniendo en cuenta el siguiente formato:

Procesador de texto: pueden estar redactadas en cualquier procesador de texto. Se enviarán dos archivos de un mismo texto: uno, en el procesador de texto empleado por el autor o autora, cualesquiera sea el mismo; el otro, en Formato de Texto Enriquecido (RTF). En caso de que el artículo incluya gráficos, éstos deberán facilitarse en formato original, en un archivo aparte, con las siguientes extensiones .jpg, .tiff o .gif.

Tipos de letra:

Título principal: Garamond 18, mayúsculas, negrita, justificado a la izquierda.

Nombre del autor(a): Garamond 14, mayúsculas, negrita, justificado a la derecha.

Texto principal: Garamond 12, justificación completa. Sin sangría al comienzo de cada párrafo.

Subtítulos dentro del texto principal: Garamond 12, negrita, justificado a la izquierda.

Notas a pie de página y bibliografía: Garamond 11.

Márgenes: Superior e inferior, 2 cm. Derecho e izquierdo, 2,5 cm.

Espacio: Sencillo. Separar cada párrafo con un solo golpe de **Enter**.

Bibliografía: Debe ir al final del texto, ordenada alfabéticamente, y tendrá que contener con exactitud toda la información necesaria (nombre de o de los autores, título y subtítulo, editor, ciudad, año de publicación).

Idioma: Los trabajos podrán enviarse en castellano o portugués. Adicionalmente, deberán presentarse dos resúmenes –uno en castellano o portugués, según corresponda, y otro (*abstract*) en inglés-, con una extensión de entre 12 y 15 líneas (en Garamond 11) y no más de cinco palabras claves.

Datos del autor:

Con el trabajo se deben enviar el nombre completo, profesión, afiliación institucional y cargo (si correspondiese), el cual se indicará con nota al pie (con asterisco *). Asimismo, debe enviarse la dirección de correo electrónico y la dirección de URL (si la tuviere), indicando explícitamente si se desea que una y otra sean publicadas con el artículo o, si por el contrario, que ellas sólo sean reservadas para comunicaciones de y con la revista. Opcionalmente, y si el autor/a lo considera oportuno, también podrá enviar su fotografía. También deberá consignarse si se autoriza o no la libre reproducción del artículo en otros medios de difusión.

Buscando América Latina

América Latina se encuentra también en otras revistas electrónicas disponibles en Internet.

AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana. Antropólogos Iberoamericanos en Red, Madrid, <http://www.aibr.org/antropologia/aibr/>

Araucaria. Revista Interamericana de Filosofía, Política y Humanidades, Universidad de Sevilla, <http://www.institucional.us.es/araucaria/redaccion.htm>

Argumentos. Revista Electrónica de Crítica Social, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, www.fsoc.uba.ar/invest/iigg/argumentos/index.htm

Ariadna Tucma Revista Latinamericana, Historia, Ciencias Sociales, Arte y Cultura
www.ariadnatucma.com.ar

Cuadernos Digitales. Publicación electrónica de Historia, Archivística y Estudios Sociales, Universidad de Costa Rica: www.fcs.ucr.ac.cr/~historia/cuadernos

EIAL. Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe, Tel Aviv University: www.tau.ac.il/eial

Escenarios Alternativos, Fundación Centro de Estudios para el Cambio Estructural, Buenos Aires: www.escenariosalternativos.org

Gramsci e o Brasi: www.artnet.com.br/gramsci

Interpretaciones. Revista de Historiografía y Ciencias Sociales de la Argentina,
<http://www.historiografia-arg.org.ar>

Laboratorio. Informe de coyuntura laboral, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires: www.catedras.fsoc.uba.ar/sociologia/salvia/index.htm

Mercosul nas Universidades. Edición del Proyecto Mercosur, Pontificia Universidad Católica Minas Gerais: www.pucminas.br/Mercosul

Noticias del Sur. Observatorio de política latinoamericana: <http://noticiasdelsur.com/>

Novamérica/Nuevamérica. Revista de la Patria Grande: <http://www.novamerica.org.br/>

Nuevo Mundo-Mundos Nuevos, Centre de Recherches sur les Mondes Américains (CERMA), Paris,
<http://nuevomundo.revues.org>

Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ind

Política y Cultura. Departamento de Política y Cultura, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco: <http://polcul.xoc.uam.mx>

Procesos históricos. Revista de Historia y Ciencias Sociales, Universidad de Los Andes, Venezuela, www.saber.ula.ve/procesos_historicos

Revista Tema Livre, www.revistatemalivre.com

Temas. Cultura, Ideología, Sociedad, Cuba, <http://www.temas.cult.cu/>

Trabajo y Sociedad. Revista del Programa de Investigaciones sobre Trabajo y Sociedad (PROIT), Universidad Nacional de Santiago del Estero, www.geocities.com/trabajosociedad

Sugerimos también consultar los siguientes sitios de Internet:

Asociación Historia Actual: www.historia-actual.com

ALACIP Asociación Latinoamericana de Ciencia Política: www.aclcpa.com/alcp

Casa de América: <http://www.casamerica.es/>

Ciudad política. Praxis y ciencia política: <http://www.ciudadpolitica.com>

El Historiador: <http://www.elhistoriador.com.ar/>

Historia a Debate: www.h-debate.com

Historia Contemporánea: <http://www.uv.es/~jalcazar>

Revista de Sociología e Política: <http://www.revistasociologiaepolitica.org.br>

Taller de Historia Económica (THE): <http://the.pazymino.com/>

Asimismo, encontrarán numerosos enlaces, dentro de Internet, en nuestra página web

www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal