

LEER LA EDUCACIÓN EN DIACRONÍA

**APUNTES DE LA CÁTEDRA
HISTORIA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN**

TRATANDO DE LEER LA TOTALIDAD SOCIAL
DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD

LEER LA EDUCACIÓN EN DIACRONÍA

**APUNTES DE LA CÁTEDRA
HISTORIA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN**

TRATANDO DE LEER LA TOTALIDAD SOCIAL
DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD



*Decano Facultad de Filosofía y Humanidades
Dr. Juan Pablo Abratte*

*Vicedecana Facultad de Filosofía y Humanidades
Lic. Flavia Dezzutto*

*Secretaría Académica
Secretaria: Lic. Vanesa Viviana López
Subsecretaria: Lic. María Luisa González*

Este material se llevo a cabo en el contexto de la convocatoria para la Producción de Materiales de Enseñanza a cargo de Secretaría Académica en el marco del Programa de Fortalecimiento Institucional de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Iniciativa que la facultad destaca de gran relevancia ya que posibilita atender los procesos de aprendizaje de los alumnos y su permanencia en el ámbito de la universidad

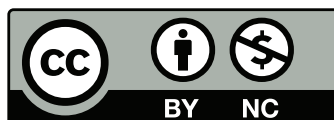
*Producción integral
Secretaría Académica. Área de Tecnología Educativa. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC*

*Autoras/es:
Gelmi, Norma Eda
Tosolini, Mariana
Zancov, Tatiana
Romero, Gustavo
Portela, Catriel*

*Coordinación de la publicación:
Valeria Chervin*

*Corrección y estilo:
Valeria Chervin*

*Diseño Gráfico
Bea Barbosa*



*Este material se encuentra bajo licencia
Atribución-NoComercial
CC BY-NC*

Esta licencia permite a otras distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de su obra de forma no comercial y, a pesar de que sus nuevas obras deben siempre mencionarle y ser no comerciales, no están obligadas a licenciar sus obras derivadas bajo los mismos términos.

Este material pertenece a la Cátedra Historia Social de la Educación.
Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

Gelmi, Norma Eda

Leer la educación en diacronía : apuntes de la cátedra, Historia Social de la Educación / Norma Eda Gelmi ; Mariana Tosolini ; Tatiana Zancov. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2018.
60 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-950-33-1512-5

1. Historia. 2. Educación. 3. Enseñanza. I. Tosolini, Mariana II. Zancov, Tatiana III. Título CDD 370.9

LEER LA EDUCACIÓN EN DIACRONÍA

**APUNTES DE LA CÁTEDRA
HISTORIA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN**

TRATANDO DE LEER LA TOTALIDAD SOCIAL
DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD



Estimados/as Estudiantes,

Los materiales de estudio que ustedes reciben y que los acompañarán en su tránsito por la carrera fueron diseñados en el marco del Programa de Fortalecimiento Institucional, y son el resultado de la actividad conjunta entre Secretaría Académica, el Área de Tecnología Educativa y los/las docentes autores/as; quienes con mucho esfuerzo los elaboraron pensando en estrategias que les permitan acceder a los textos académicos que forman parte del campo de estudio específico de la carrera que eligieron.

Como Facultad nuestra premisa es fortalecer los procesos de inclusión educativa de todas y todos aquello/as que eligen a la FFyH para transitar la vida académica y política en el nivel superior y así promover procesos que contribuyan a garantizar el derecho a la educación superior. El material con el que cuentan se organiza en diferentes apartados y constituye una propuesta programática fundamental para orientar sus procesos de estudio.

Los y las saludamos, y nos encontramos a su disposición.

Lic. Vanesa López
Secretaría Académica





Tratando de leer la educación como manifestación de la totalidad social.

*Hay momentos de
escucha*

*Hay momentos de
escritura*

A Felisa, maestra

9



INTRODUCCIÓN

El presente material es una construcción del equipo docente de la Cátedra Historia Social de la Educación que proponemos a los y las estudiantes como una forma de abordaje de la educación en su dinámica histórico social.

Las discusiones teóricas y epistemológicas que pretendemos habilitar, contribuirán al desarrollo de abordajes de las prácticas educativas y los pensamientos pedagógicos situados, de manera de realizar un análisis de su complejidad. En tal sentido, invitamos a los/las estudiantes a comprometerse con problematizar las historias de las educaciones en un sentido amplio, de manera que se configuren como un aporte en su trayecto formativo como profesionales en la educación.

Este documento recupera producciones de la cátedra tales como los programas, la construcción metodológica y otros documentos realizados por las profesoras Felisa Reisin y Eda Gelmi.



A MODO DE ÍNDICE

Apartado Primero:

PISTAS PARA CONSTITUIR ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA TOTALIDAD SOCIAL. Pág. 13

Presentamos algunas conceptualizaciones que -en tanto herramientas epistemológicas, teóricas y metodológicas- permiten el abordaje de las condiciones de producción materiales y simbólicas al mismo tiempo de las experiencias educativas y los pensamientos pedagógicos, desde el paradigma de la complejidad.

Apartado Segundo:

LA MULTIDIMENSIONALIDAD DE LA TOTALIDAD SOCIAL. Pág. 25

Nos concentramos en el análisis de la la totalidad social como texto de su manifestación educativa. La educación en la textualidad social nos atraviesa y la noción de multidimensionalidad nos acerca a una organización discursiva académica.

Apartado Tercero:

LA EDUCACIÓN COMO MANIFESTACIÓN DE LA TOTALIDAD SOCIAL. Las categorías analíticas educativas. Pág. 35

Como especificidad de nuestro campo, estas categorías nos permitirán desentrañar las singularidades de las praxis educativas; por lo tanto, son nuestras herramientas reflexivas.

Apartado Cuarto:

LOS NÚCLEOS TEMÁTICOS. Pág. 43

Estos nudos serán la bisagra entre la totalidad social y la especificidad educativa, convirtiéndose en instrumentos argumentativos, que nos permitan comprender las complejas articulaciones entre las dimensiones de análisis de la totalidad social y sus manifestaciones educativas.

Apartado Quinto:

TRABAJAR DESDE LOS MODOS DE PRODUCCIÓN. ACTIVIDADES CON FUENTES Y MATERIALES BIBLIOGRÁFICOS. Pág. 49

Selección de actividades con fuentes que habiliten el uso de las estrategias metodológicas propuestas.





Apartado Primero

PISTAS PARA
CONSTITUIR
ESTRATEGIAS
METODOLÓGICAS PARA
EL ANÁLISIS DE LA
TOTALIDAD SOCIAL





Cuando hablamos de “leer” la totalidad social, ¿qué queremos decir? ¿Cómo hacerlo?

Nuestra intención es conformar herramientas para comprender a la educación como manifestación social. Tan simple enunciado implica un ingente esfuerzo mental para entender la complejidad.

La complejidad se impone de entrada como imposibilidad de simplificar; ella surge allí donde la unidad compleja produce sus emergencias, allí donde se pierden las distinciones y claridades en las identidades y causalidades, allí donde el sujeto-observador sorprende su propio rostro en el objeto de observación, allí donde las antinomias hacen divagar el curso del razonamiento. (Morin, 1977: 377).

He aquí uno de los principios vitales de nuestra propuesta epistemológica-metodológica: entender que somos parte de aquello que estamos analizando, somos sujeto-objeto de nuestro propio campo de investigación, somos sujetos de enseñanza y de aprehendizaje. No hay, ni necesitamos, una mirada **neutral y objetiva**, porque el quehacer educativo es un quehacer político, como nos dice Paulo Freire y muchos otros.

Nuestra profesionalidad se expresa en nuestra capacidad para “intervenir” en los procesos sociales-educativos, objetivando nuestra posición; lo cual nos exige ver y vernos involucrados en la propia manifestación educativa, formamos parte de esa complejidad de la que hablamos.

Rolando García (2007) agrega que debemos hablar de **sistemas complejos**, entendiendo como sistema, la capacidad de construir relaciones por parte del sujeto observador.

Nuestro primer paso de conocimiento es obtener información sobre aquello que vamos a analizar, en nuestro caso, conocer la educación de ayer desde nuestro propio hoy. No se trata de obtener información que está en el pasado, vamos al pasado con preguntas de la actualidad, vamos al pasado con problemáticas contemporáneas, vamos al pasado para entender el presente y pensar el futuro.

¿Cómo transportarnos al pasado? Vamos por dos vías según las fuentes que utilicemos, una la directa la existencia de textos físicos tanto de escritura como de artefactos, o desde autores que no han estado presentes en ese tiempo que analizamos ni son contemporáneos a nosotros, por ende el material bibliográfico suma el discurso epocal de quien trabaja otro tiempo histórico.

Para realizar lecturas críticas debemos diferenciar la construcción del dato del autor con la información descriptiva del período que trabaja, el dato no es algo que se acerca como información neutral sino que es la construcción de la aceptación de categorías analíticas.

Este doble ejercicio de lecturas temporales es de vital importancia para que lo incorporen futuros científicos de la educación y/o pedagogos/as que, interviniendo





en procesos sociales concretos, deben recaudar información y construir sus propios datos tomando en cuenta las demandas y las posiciones del conjunto social en que actúan y sus propias decisiones y proyectos.

En términos conceptuales deberíamos decir que: cuando registramos no estamos obteniendo datos sino información **situada** en un tiempo y lugar, las observaciones que realizamos se organizan como **dato**, cuando son clasificadas desde categorías analíticas que se construyen entre las anticipaciones de sentidos y la interpelación de la información registrada, en un proceso de reflexividad de la praxis.

Desterramos la mirada de "la educación y su contexto", para reemplazarla por **LA TEXTUALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL TIEMPO Y EL ESPACIO**, configurando una propuesta desde el marco epistemológico para utilizarlo en el dominio empírico.

Observemos que tampoco usamos la frase de "entender la realidad social educativa", ya que descartamos el concepto de "realidad" como "lo concreto", definición desde el sentido común, banalizado en el mandato tautológico que **la realidad es lo que es**; dándole una **condición de verdad indiscutible**. Para rebatir esta apreciación es pertinente tener presente el libro de Peter L. Berger y Thomas Luckmann "*La construcción social de la realidad*", cuyas páginas tensionan la relación de verdad concreta de la realidad. Si el texto ya fue leído los/las invitamos a recuperar su temática, para los que quieran profundizar, les compartimos un link que puede llevarlos a su lectura: <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>.

Para los que no dispongan de internet, con todo gusto les acercaremos una copia.

En la cátedra optamos por analizar las condiciones objetivas de producción de las prácticas y discursividad teórica, superando la simplificación de lo económico que algunos autores sostiene respecto a la perspectiva materialista, poniendo el acento en concepto de lo concreto.

García para desarrollar el concepto de lo concreto toma a Carlos Marx, y nos dice:

Lo concreto es concreto por ser una conjunción de múltiples determinaciones, o sea, unidad de la diversidad... No hay **lectura pura** de la experiencia, ya que toda experiencia está **cargada de teoría**. Conocer es establecer relaciones en una materia prima que, sin duda, es provista por la experiencia, pero cuya organización depende del sujeto cognoscente. Esto excluye que el conocimiento de la realidad se genere por observaciones y por las generalizaciones inductivas a partir de aquéllas. (García, 2007:43)

No lleguemos al extremo idealista que no **existe lo concreto** y que la realidad es **puro discurso**, digamos mejor que buscaremos la explicación de las condiciones

objetivas de producción y sus significantes simbólicos sociales.

Cuando tensionamos la base de nuestros supuestos teóricos, realizando ejercicios de reflexiones sobre nuestra *"percepciones empíricas"*, se trata de la reflexividad en la praxis, que nos invita a un **ESPIRAL DIALÉCTICO**. Edgar Morin nos propone, **el bucle de la de producción del conocimiento** para no quedarnos en una posición contemplativa del conocimiento.

Mientras que para algunos/as, la teoría y la práctica son dos caminos diferentes del acceso al conocimiento, para el materialismo dialéctico la reflexividad en la praxis nos dispone a una posición de intervención, tiene la intención de modificar el quehacer; en el caso nuestro, desde el campo formativo (lo educativo) en la totalidad social.

Tradicionalmente cuando se quiere graficar la producción de conocimiento comparando los paradigma positivista con el paradigma del materialismo dialéctico se asume la línea recta de principio a fin con el concepto vinculado a progreso que ofrece el positivismo; esto nos permite hablar de una producción lineal acumulativa serial. Mientras que se utiliza la figura del espiral para representar el proceso histórico en cuanto que no hay un progreso serial sino idas y vueltas con acumulaciones cuánticas, saltos cualitativos, retrocesos, rupturas.

Ambas concepciones fueron divulgadas en el siglo XIX; Edgar Morín, como científico de la segunda mitad del siglo XX, quiso aportar una nueva gráfica a los procesos de construcción de conocimiento aceptando o partiendo de la premisa de que los procesos no son lineales y seriales sino dialécticos, de esta manera utiliza como figura el **bucle** en analogía a la secuencia del ADN que da cuenta de estructura y dinámica, la posibilidad de unidades fundamentales y al mismo tiempo de diversificación. Es decir permite trabajar la diacronía y la sincronía, las permanencias y los cambios.

De esta manera, para **armar** el bucle epistemológico de la complejidad, proponemos trabajar las categorías analíticas de la educación en la textualidad de la multidimensionalidad de la totalidad social, enredadas en núcleos temáticos de la textualidad educativa. Pasemos a **desenredar** este bucle epistemológico.

Como decía Pascal: *"tengo por imposible conocer las partes en tanto partes sin conocer al todo, pero tengo por no menos imposible la posibilidad de conocer al todo sin conocer singularmente a las partes."* (citado en Edgar Morin, 2008:144). La frase de Pascal nos vuelve a conducir a la necesidad del ida y vuelta, pero este recorrido no es un círculo eterno, es un bucle en espiral que se enriquece en la capacidad multirrelacional de comprender nuestro mundo pasado y presente, con la intencionalidad de intervenir en el futuro.

Como síntesis inicial recordemos que:

Un sistema complejo es una representación de un recorte, conceptualizado como una totalidad organizada, en la cual los elementos no son 'separables' y, por tanto, no pueden ser estudiados aisladamente".
(García 2007: 21)





Desde la complejidad debemos establecer algunos conceptos claves para profundizar la propuesta metodológica de nuestra Historia Social de la Educación.

La diversidad del pensamiento crítico que planteamos, tiene como raíz los análisis científicos de Carlos Marx y Federic Engels, quienes buscaron explicar la realidad social a partir del concepto de CONFLICTO.

Analizar los procesos sociales desde esta perspectiva es entender el juego, las relaciones dialécticas de los contrarios. Es decir, encontrar esos contrarios y ver cuáles son los intereses, las pugnas y las alternativas, ya sean antagónicas, de síntesis, de consenso y de resistencia.

En pocas palabras, convertimos a esta perspectiva del Materialismo dialéctico en una herramienta de nuestro enfoque de enseñanza y aprendizajes, ya que nos permite acercarnos a la complejidad de lo social y de la educación como parte de esa totalidad social.

Partiremos de las premisas de Georges Politzer:

1. La dialéctica es movimiento: "*nada queda donde está, nada permanece como es*" (Georges Politzer, 1971:123), el concepto de devenir se impone sobre conceptos tales como **aparecer** y la noción de **transformación** se visibiliza en ritmo de continuidad a veces imperceptible, en rupturas y resignificaciones o resistencias.

Todo es proceso: nada hay que no esté sometido a condiciones situacionales que le dan forma y contenido, de allí que **historizar** una práctica y/o una teoría es la manera analítica de comprender el devenir histórico.

2. El mundo es un complejo de *processus* (Politzer, 1971:133) por lo que metodológicamente debemos aplicar la ley de acción recíproca; otra vez analizamos desde una perspectiva de complejidad sistemática, en la que al modificarse "una parte", también se modifica el "todo". En la totalidad social no basta con ver los elementos sino las relaciones de cada dimensión de análisis y categoría educativa específica. Así podemos fundamentar el concepto del desarrollo histórico dialéctico.
3. Las cosas se transforman en su contrario (Politzer, 1971: 143) podemos definir este principio como la ley de la contención de las contradicciones, la lucha entre la afirmación y la negación de cada cosa.

Los contrarios, pensados dialécticamente, no son la afirmación y la negación de un **SI** y un **No** enfrentados, se trata de entender que cada proceso tiene en sí mismo su contrario, por ello hablamos de fases de procesos, el ejemplo más evidente es el vivir. Vivir implica morir indefectiblemente, la vida es la **afirmación** y la muerte es su **negación**; pero al morir el cuerpo no se convierte en **nada**, sino que se transforma, inicia un nuevo *processus*, por ello es una **negación de la negación** que contiene a los elementos anteriores, necesariamente es una síntesis de los anteriores momentos.

De esta manera, las relaciones dialécticas tienen que ser leídas como relaciones en dinámica:

Afirmación	=	tesis	→	lo que se presenta como real existente
Negación	=	antítesis	→	su crítica
Negación de la negación	=	síntesis	→	la crítica de la crítica

Erich Fromm (1974) realiza una pertinente presentación de la propuesta, al decir:

El método materialista de Marx, supone el estudio de la vida económica y social reales del hombre y de la influencia del modo de vida real del hombre en sus pensamientos y sentimientos. No es parte de lo que los hombres dicen, se representan o se imaginan, ni tampoco del hombre predicado, pensado, representado o imaginado, para llegar, arrancando de aquí, al hombre de carne y hueso. (Fromm, 1962:12)

Continúa Fromm exponiendo las voces de Marx y Engels: *...se parte del hombre que realmente actúa y, arrancando de su proceso de vida real, se expone también el desarrollo de los reflejos ideológicos y de los ecos de este proceso de vida...* (Erich Fromm, 1962:12).

Cabe destacar que ese enunciado fue escrito a mediados del siglo XIX, hoy diríamos que sería pertinente utilizar el concepto de **cómo actúan los grupos humanos**, desterrando el enunciado "**el hombre**". Si bien esa palabra se utiliza como sinónimo de especie humana, los singulares reafirman la mirada unidimensional lineal que se tiene de los procesos sociales, y lo que debemos intentar en la actualidad, es multiplicar los plurales que nos permitan incluir la lógica de la complejidad, usando el lenguaje de la multidimensionalidad.

Marx definió su propio método histórico, de la siguiente manera:

El modo como los hombres [deberíamos decir los grupos humanos] producen sus medios de vida depende, ante todo, de la naturaleza misma de los medios de vida con que se encuentran y que se trata de reproducir. Este modo de producción no debe considerarse solamente en cuanto es la reproducción de la existencia física de los individuos. Es ya, más bien, un determinado modo de actividad de estos individuos, determinado modo





de manifestar su vida, un determinado modo de los mismos. Tal y como los individuos manifiestan su vida, así son. Lo que son, coincide por consiguiente, con su producción, tanto con lo que producen como el modo cómo producen, lo que los individuos son depende, por lo tanto, de las condiciones materiales de su producción.(Marx y Engels, 1962:13).

Fromm (1962:16) destaca que "*...Un elemento que tiene un papel central en su teoría es el TRABAJO que es el factor que constituye la mediación entre el hombre [deberías decir los grupos humanos] y la naturaleza; el trabajo es el esfuerzo del hombre por regular su metabolismo con la naturaleza; de ahí que, mediante el trabajo, el hombre modifica su vida, se modifica a sí mismo...*"

O, como lo expresaría Carlos Marx:

En la producción social de su vida, los hombres [deberías decir los grupos humanos] contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona (no determina) el proceso de la vida social, política e intelectual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario. El ser social es lo que determina su conciencia. (Marx, 1975:8-9).

Así damos cuenta del devenir histórico, desde una mirada de la totalidad social.

Es importante remarcar los procesos de alternancias estructurales, y volvamos a los fundadores del planteo de la historia como lucha de clases:

Al llegar a una determinada fase de desarrollo, las fuerzas productivas materiales de la sociedad chocan con las relaciones de producción existentes, o, lo que no es más que la expresión jurídica de esto, con las relaciones de propiedad dentro las cuales se han desenvuelto hasta ahí. De forma que para el desarrollo de las fuerzas productivas, estas relaciones se convierten en trabas suyas. Y se abre así una época

de revolución social. Al cambiar la base económica, se conmocionan, más o menos rápidamente, toda la inmensa superestructura erigida sobre ella. (Marx, 1975:9).

Estamos hablando del devenir histórico, de los cambios de modos de producción, que trabajaremos desde la diacronía.

Cuando trabajamos las periodizaciones, debemos entender que hablamos de constructos analíticos del orden de la explicación y no de la vida de los grupos humanos:

...Cuando se estudian esas conmociones hay que distinguir siempre entre los cambios materiales ocurridos en las condiciones económicas de producción y que pueden apreciarse con la exactitud propia de las ciencias naturales, y las formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas o filosóficas, en una palabra, las formas ideológicas en que los hombres adquieren conciencia de este conflicto y luchan por resolverlo... (Marx, 1975:9).

Durante el cursado de la materia, trataremos de deconstruir la lógica que considera las teorías educativas como expresión individual desde el pensamiento como abstracción, para reflexionar sobre la existencia concreta de los grupos humanos y aprender cuándo las propuestas prácticas tienen la intencionalidad de reproducir las condiciones objetivas de los individuos o modificar esas condiciones.

...Y del mismo modo que no podemos juzgar a un individuo por lo que él piensa de sí, no podemos juzgar tampoco a estas épocas de conmoción por su conciencia. Por el contrario, hay que explicarse esta conciencia por las contradicciones de la vida material, por el conflicto existente entre las fuerzas productivas sociales y las relaciones de producción... (Marx, 1975:9).

Hay consideraciones ineludibles a la hora de armar el discurso analítico que responde a la lógica del *processus*:

...Ninguna formación social desaparece antes que se desarrollen todas las fuerzas productivas que caben dentro de ella, y jamás aparecen nuevas y más altas relaciones de producción antes de que las condiciones materiales para su existencia hayan madurado en el seno de la propia sociedad antigua, en la cual se gestan... (Marx, 1975:9).





Esta aclaración activa una diferente forma de razonar la información que ofrece una biografía; debemos comprender que la vida personal no es una opción exclusivamente individual, sino que es una socio autoconstrucción que deviene de las relaciones dialécticas entre el yo social y las condiciones objetivas de su producción y las propias decisiones personales.

Acostumbrados a una historia de los **grandes hombres** y la intervención de lo individual, nos alejamos del entendimiento de la historia social propiamente dicha. Es decir, de la historia de las gentes, de los grupos, en diversidad y desigualdad de sus condiciones en un cotidiano compartido.

De acuerdo a lo planteado por Marx y Engels cuando señalan que las formas de conciencia no están determinadas individualmente sino en las condiciones objetivas que están atravesadas por contradicciones entre las fuerza productivas y las relaciones de producción (Marx y Engels, 1959).

La historia tiene como campo de especificidad el tiempo en las sociedades, como reclama Jacques Le Goff: *"El tiempo vivido, pensado, estructurado, imaginado por las sociedad humanista es la domesticación del tiempo natural"* (2008: 10-11). Desde esta perspectiva enuncia que historizar es *"la elaboración de conceptos y métodos que permitan un mejor dominio del tiempo de la historia"* (2008: 11)

Periodizar, entonces, es un ejercicio en que se toma un tiempo determinado para analizar sus características conformando una estructura, siempre mirando desde la múltiple dimensionalidad de la totalidad social.

Un período no es inmutable, siempre es un artificio analítico para exponer las *"interacciones entre los diferentes aspectos de una sociedad en el tiempo y de escrutar el proceso fundamental de la historia de las sociedades humanas"* (Le Goff. 2008: 12)

Este autor nos invita a entender los períodos como cadenas temporales, cuidando evitar las simplificaciones u homogenizaciones que podamos definir.

Desde el presente, pensar desde las fases de un modo de producción permite atender a la necesaria relación que toda síntesis es la tesis de otro estadio de desarrollo de fuerzas productivas y sus relaciones sociales.

Para sintetizar, cuando analizamos una temática a lo largo del tiempo, indagando desde los procesos del devenir histórico, estamos mirando **desde la diacronía**. Cuando tratamos de profundizar en un momento específico, en la corta duración estamos realizando un análisis **desde la sincronía**.

Como nuestro objeto de estudio es la educación en el tiempo, haremos uso del "tiempo histórico" como herramienta de organización de análisis utilizando las estrategias de ANÁLISIS **DIACRÓNICO Y SINCRÓNICO**.

El juego de la larga y corta duración nos permitirá la comprensión de la unidad y la diversidad de las teorías y praxis educativas-pedagógicas, como así también desarrollar temáticas específicas, profundizando en las categorías analíticas educativas vinculando la textualidad de la totalidad social y nuestro campo desde los núcleos temáticos, que expondremos posteriormente.

Estas consideraciones son importantes cuando trabajamos con el campo educativo, ya que los modos de producción van prefigurando a los **sujetos sociales, los cuales se dan sus propias formas educativas, no exentos de luchas, resignificaciones o emponderamientos múltiples.**

Desde este posicionamiento, proponemos trabajar con categorías analíticas de las experiencias educativas para comprenderlas en su complejidad, como manifestación de una dinámica histórico social de cada época.

Trabajar con categorías analíticas educativas, nos permite ir captando la configuración de teorías y prácticas del campo.

La intención es que comprendamos que los seres humanos, no somos sujetos pasivos, la historia es nuestra praxis como actores de la trama histórica.







Apartado Segundo

LA MULTI-
DIMENSIONALIDAD
DE LA TOTALIDAD
SOCIAL



Pasemos a la tematización de la multidimensionalidad de la totalidad social. Al principio el orden de la exposición nos resultará un poco esquemático, pero luego podremos “jugar” desde la diversidad de las múltiples interrelaciones.

Tomaremos como criterios de organización de periodizaciones, el concepto de MODO DE PRODUCCIÓN, para ello tendremos que analizar desde los ejes del tiempo y el espacio:

1. Las relaciones demográficas – ecológicas: las formas de apropiación de la naturaleza.

La especie humana en cuanto a sus condiciones biológicas es un mamífero gregario, esto significa que somos animales que vivimos en grupos y cuyas crías necesitan de los adultos para convertirse en individuos de su propia especie, podemos decir que debemos apropiarnos de nuestra propia naturaleza humana.

De allí que los humanos viven, se reproducen y producen en grupo:

- En el paso de primate al homínido, los individuos de una comunidad habitan y buscan satisfacer sus necesidades básicas (reproducción, alimento y abrigo) en forma colectiva, la supervivencia biológica es la prioridad, la apropiación directa de la naturaleza, el reconocimiento de su hábitat y posibilidades de biodiversidad.
- En la actualidad, hay divergencia en cuanto a la antigüedad de la raza humana en el planeta. Una de las dificultades es establecer los rasgos fenotípicos de lo que llamamos **humano a diferencia de los primates**: posición bípeda, la disposición de los cinco dedos diferenciados entre los miembros superiores e inferiores y capacidad craneal.

Pero, en lo que sí hay acuerdo es en excluir el concepto razas (en plural), cuya carga valorativa presentada con el disfraz de explicación científica biológica, ha causado y causa controvertidas posiciones de discriminación negativa. No se trata de negar características fenotípicas diversas, sino de entender que las mismas están vinculadas a desarrollos posteriores a partir de estrategias adaptativas ecológicas- demográficas, lo que nos permite trabajar en la actualidad con el concepto de etnias.

Hoy podemos rastrear presencia homínida a más de 7.000.000 de años atrás, presentando un origen común según la cantidad de restos fósiles hallados alrededor del Lago de Turkana, ubicado entre Kenia y Etiopía. En la actualidad este gran ojo de agua se encuentra en una zona que presenta características entre la sabana y el desierto.

Volviendo a estas, hace millones de años la extensión de este lago y su riqueza de biodiversidad fueron condiciones concretas para el desarrollo de gran variedad de primates y la propia desertificación llevó a que algunos grupos bajaron de los arboles iniciando su proceso de bipedestación.





- El entorno del Lago de Turkana entre la Era Terciaria (fase cenozoica) al paso de la Era Cuaternaria, tuvo un calentamiento climático que hizo desaparecer la selva cerrada dando lugar a espacios abiertos que obligó la reproducción de nuestra especie en el suelo.

Entre las etapas de glaciación, no hubo existencia de los homínidos en los extremos nortes y sur del planeta, hasta que algunas hordas lograron coberturas para protegerse del frío. En muchos casos siguiendo la ruta de las migraciones de la megafauna que se fue desplazando a zonas más frías.

Los grupos humanos siguieron su alimento en diferentes direcciones ampliando los espacios geográficos donde esta especie se desarrolló, la posibilidad de triunfar en los nuevos territorios estarán garantizadas por las capacidades adaptativas a los elementos naturales.

No siempre fue posible esta supervivencia, como lo demuestra la extinción de subgrupos homínidos, hasta el triunfo del *Homo Sapiens* que lidera la especie humana hace más de 200.000 años al presente.

Según los restos fósiles disponibles al presente, podemos remontar nuestros ancestros a los primeros homínidos entre los géneros *Ardipithecus* y los *Australopithecus* [la nominación *pithecus* deviene del griego que puede traducirse como mono]. Los restos de los primeros se encuentran diseminado entre los 7 a 5 millones de años, no fuera del hinterland del Lago Turkana; mientras que los segundos son un género de entre 4,2 a 2,5 millones de años.

Los científicos estiman que el género *Homo* con características similares al *Australopithecus* -en cuanto a su baja estatura, capacidad craneal y mandíbulas prominentes-, se destacaba por incorporar a su dieta vegetales más diversos que las hojas tiernas de los árboles.

Es así que hace 2.000.000 de años, ese homo con capacidad de usar herramientas -por lo que se denomina *Homo Habilis*- se expandió hacia Asia, siguiendo los espacios geográficos intertropicales. El hallazgo de sus restos fósiles permite deducir el crecimiento demográfico y la multiplicación como una nueva especie homínida a la que se llamó *Homo Erectus*. Muchos contingentes homínidos subsistieron o perecieron, a partir de la capacidad de la apropiación de los recursos naturales y muy especialmente la domesticación del fuego que permitió, a sus poseedores mejorar sus posibilidades de alimentación, abrigo y defensa.

Puede encontrarse vestigios de ellos al Sur de Indonesia, como lo demuestra el espécimen del *Homo Erectus* de la isla de Java, cuya capacidad craneal estimada supone la posibilidad del control del lenguaje.

La difusión de estos antiguos antepasados se desarrolla a medida que se comprueba un crecimiento en la talla y mayor capacidad craneal; desarrollo acompañado por una mayor variedad de en su dieta y el recurso de herramientas, extendiendo su presencia hacia Europa hace más de 1.800.000 años.

En Europa se conocen dos estirpes homo, que se debate sobre su convivencia,

posibles hibridación y extinción; por un lado los Neardentales y por el otro los Cromagnones; con una supervivencia entre los 250.000 a 28.000 años, con una presencia no mayor a los 27.000 años. Estas dataciones concuerdan con los cambios climáticos entre glaciaciones, la competencia por los recursos alimentarios afectados por las transformaciones ambientales y el ingreso de nuevos linajes homus.

De ambos podemos decir que su presencia cultural ha quedado plasmada en el arte rupestre y enterramiento de sus muertos; características que hoy nos permiten definirlos como Homo Sapiens

Los Homo Sapiens, antepasado directo del género actual humano, de mayor antigüedad son conocidos como Hombres de Kibish (sitio al sur de Etiopia), con una datación de 140.000 años aproximadamente. La presencia de este subespecie ha dominado todo el planeta y es la única presencia encontrada en América, ya que la humanidad no habría poblado este continente antes de 40.000 años atrás. Estos movimientos migratorios fueron motivados por el seguimiento a manadas de animales adaptadas a climas fríos que escaparon hacia el norte huyendo del calentamiento global, fenómeno que diferencia la fase pleistocena a la holocena que vivimos actualmente.

Ejercicio para confeccionar una línea del tiempo

Al hablar de estos millones de años y su importancia para el Núcleo I de los contenidos del Programa, es importante que se pueda dar cuenta temporalmente de este Modo de Producción Comunitario Colectivista Primigenio, y apropiarse de esta larga duración histórica; por ello, ofrecemos algunas sugerencias para comenzar la línea del tiempo con esta diacronía:

- Usá la hoja en el sentido más largo, que por lo general es poniéndola en forma horizontal.
- Revisá cuánto tiempo cronológico querés representar, para saber si podés hacerlo en una hoja o varias.
- Si utilizas varias hojas, tenés que doblarlas como acordeón, pega las hojas para mantener el orden y no perder alguna página.
- Una vez que tengas la cantidad de años cronológicos, establecé la referencia entre la medida espacio y el tiempo histórico que utilizarás. Depende cuantos años quieras desarrollar y la información que tengas, podrás establecer la escala que te remita a la periodización que pretendes exponer.
- Las referencias son un dato que se construye, a partir de una información que se pretende establecer.
- Debes identificar con título el tema a desarrollar.





- La línea debe marcarse en el cuarto inferior de la hoja, se deben enumerar con números arábigos los años cronológicos abajo; seguidamente marcar los siglos con números romanos, o milenios, o cientos de miles de años (según la temática a abordar) **y agregar las periodizaciones positivista y materialistas dialécticas históricas que están involucradas.**
- En el borde inmediatamente superior a la línea, debes dar la ubicación geográfica–política que vas a trabajar.
- En el nivel superior siguiente, debes enunciar los elementos económicos-sociales más importantes, palabras claves que te sirvan de ayuda memoria. Podés poner mapas y copias de arte y/o retratos. Si ubicas nombres, no te olvides de poner entre paréntesis años de nacimiento y muerte.
- Seguimos con los elementos políticos-jurídicos administrativos, y en el nivel superior los movimientos culturales y las referencias educativas que estimes pertinentes.

2. Lo económico-social:

- a. Los criterios de la división del trabajo
- b. Las tecnologías y las formas culturales de propiedad:
 1. No propiedad,
 2. Propiedad colectiva,
 3. Propiedad privada,
 4. Propiedad corporativa;
- c. Los circuitos productivos:
 1. El eslabón primario (extracción de materias primas),
 2. Secundario (elaboración de productos) y
 3. Terciario (comercialización).
- d. Las relaciones sociales:
 1. La igualdad y las diferencias de género y edad.
 2. La igualdad y la desigualdad social.

- Las comunidades colectivistas se mueven en grupos pequeños, el parentesco se convierte en la clave de reconocimiento de la pertenencia grupal, dando materialidad a la configuración de una figura simbólica que da cuenta del ancestro común (genéricamente nominado totem); dicha comunidad recibe el nombre de genos (en su versión greco-romana) o clan (en su versión inglesa).

La limitación de recursos en los ciclos estacionales, hace que las células sociales no sean mayores de 100 personas, y su crecimiento demográfico obliga a la dispersión de los genos/clanes. Cuando entre varios genos/clanes es posible reconocer elementos de vínculos comunes, además de encuentros estacionales que les permite el intercambio de insumos, lengua, costumbres y la posibilidad de acuerdos políticos; lo definiremos como tribus.

- Cuando los grupos clánicos se apoyan en la solidaridad recíproca para conseguir los recursos necesarios para la sobrevivencia, distribuyendo los insumos en forma colectiva sin sentido de propiedad. El *nomadismo* se convierte en la forma de apropiación directa de la naturaleza, sin necesidad de retornar a los sitios anteriormente consumidos. El criterio de división del trabajo es natural: por sexo y edad.
- Los grupos étnicos que van conociendo y transmitiendo los saberes sobre los ciclos estacionales y los patrones migratorios de las diferentes especies animales, van configurando un hinterland. Este término utilizado desde la geopolítica, da cuenta de un espacio sin delimitación claras de fronteras, pero que se vincula a una territorio de usos de un núcleo de concentración clánica-tribal y actividades económicas que permite la existencia de los mismos.
- En este sentido, los desplazamientos trashumantes van adquiriendo un patrón de asentamientos temporales y conciencia de la propiedad colectiva.

La domesticación de especies vegetales y/o animales va a permitir a los grupos humanos el control de los ciclos de vida, con ello la posibilidad de excedentes. A partir de este tipo de producción, diferentes grupos pueden iniciar el proceso de la constitución de la propiedad colectiva y/o privada y la herencia que va prefigurando primero especialización de tareas y jerarquización social, y que en muchos casos va a devenir en la división social del trabajo y la definición de clases sociales.

El cambio del criterio de la división natural del trabajo a la división social del trabajo, va a dar lugar a diferenciaciones de la diversidad de culturas, y desarrollos sociales, que podemos leerla en clave de unidad y diversidad.





3. Los aparatos políticos-jurídicos-administrativos:

Para trabajar lo jurídico-político, nos adentraremos a temáticas tales como:

- La toma de decisiones y construcción de normas:
- El tabú del incesto,
- Los esclavos como cosas,
- Las mujeres como menores incompletos,
- La construcción de la niñez,
- La convivencia, el derecho.

El poder / los poderes: La organización del control normativo y el gobierno de la población y los recursos materiales (naturales y simbólicos, al mismo tiempo), están en función de la propia satisfacción de nuestra especie como animal gregario; como la necesidad de la preservación de las crías, cuya posibilidad de sostenimiento autosuficiente, como individuos, lleva varios años de crianza.

No es ajeno a las manadas de mamífero sostener una vida social con jerarquías para diferentes funciones propias de la subsistencia, aún en la lógica de vínculos de parentescos.

Observemos que evitamos la palabra **FAMILIA**, dicha estructuración como hoy la conocemos es producto de desarrollos históricos implicados en la propiedad privada y la herencia.

Si ahondamos en el propio término, veremos que la palabra es de origen latino, romano, y se derivado de "**... famulus (servidor)**" *...designando como familia, el conjunto de los esclavos y servidores que vivían bajo un mismo techo [...] después, la casa en su totalidad: por una parte, el señor, y, por otra, la mujer, los hijos y los criados que vivían bajo su dominio* (Levi-Strauss y Georges Duby. 1988: 17); dejando el término de gens, a la parentela extensa que incluía familia de la esposa, esposos y esposas de hijas e hijos.

Cuando hablamos de comunidades colectivas primigenias, debemos introducir el criterio de división natural del trabajo con sus indicadores de sexo y edad, como prueba de la organización de las diferentes tareas para el aprovechamiento de los recursos naturales en beneficio de todo el clan y las implicancias de la distribución de los recursos obtenidos, que son controlados por los mayores del genos. Suele hablarse del **CONCEJO DE ANCIANOS** (en este caso concejo va con "c" porque no es una unidad colectiva que asesora sino un cuerpo colegiado que toma decisiones y las ejecuta)

Una última consideración es el concepto de "ancianos" de uso generalizado, deberíamos utilizar la frase "concejo de mayores", ya que debemos tener en cuenta que la edad promedio de sobrevivencia era de 30 a 35 años; edad promedio de los "ancianos" de la comunidad.

4. Las miradas al Universo:

- las cosmovisiones,
- las religiones,
- las filosofías,
- las ciencias,
- los sentidos comunes,
- las ideologías,
- las expresiones artísticas.

Estas miradas tienen contenido privilegiado para la transmisión educativa, de allí que preferimos trabajar sus significaciones en cuanto a categorías analíticas educativas en el próximo apartado.

La reproducción y producción material y simbólica de los grupos humanos sólo pueden desarrollarse a partir de las praxis educativas, componente universal en todas las culturas, aún en la diversidad de sus prácticas y teorías.







Apartado 3

LA EDUCACIÓN COMO MANIFESTACIÓN DE LA TOTALIDAD SOCIAL

LAS CATEGORÍAS EDUCATIVAS





Entender la educación como manifestación de la totalidad social requiere detenernos en la totalidad social. Esta categoría que deviene del marxismo es retomada por Adriana Puiggrós y el equipo del proyecto "Alternativas Pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina" (APPEAL) para analizar la sociedad como un complejo dinámico, como una articulación de procesos que posibilita entender las relaciones entre los procesos educativos y sus condiciones de producción histórico-sociales (Puiggrós: 2005).

Un posicionamiento que orienta nuestra mirada es que la práctica educativa es una práctica social compleja (Puiggrós, 2005) que invita a ser analizada en sus condiciones de producción, en sus múltiples temporalidades, en diversas escalas y formas institucionales. También implica mirar sus fundamentos filosóficos, políticos, pedagógicos, sus propias contradicciones, los sentidos puestos en juegos por los sujetos que las llevan adelante, las rupturas y las resignificaciones (Tosolini, 2018).

Este modo de analizar la práctica educativa procura considerar distintas categorías para su abordaje que den cuenta de lo específicamente educativo.

Proponemos como categorías analíticas del campo educativo:

- los fines de la educación
- contenidos
- recursos didácticos
- las/los sujetos de enseñanza
- las/los sujetos de aprehendizaje
- las relaciones pedagógicas
- las teorías de enseñanza y de aprendizaje
- la evaluación
- el plan de estudios
- el currículum
- lo organizacional
- el financiamiento educativo

Somos sujetos históricos que vivimos así por las acciones de los seres humanos que existieron antes, durante y después de nosotros/as.

Cada una de las categorías del campo educativo debe ser entendida en el devenir histórico y comprendidas en la totalidad social.

- **Sujetos de aprendizaje y de enseñanza:** las preguntas **quiénes** y **a quiénes** se educa son una simplificación improductiva. Cuando analizamos la



categoría sujetos, partimos de un posicionamiento donde el individuo debe ser comprendido como un "sujeto social", históricamente constituido con otros y en las condiciones y relaciones objetivas de producción. Como materia prima de la historia (sin seres humanos no hay historia que contar), las fuerzas productivas son conformadas en su sentido material y simbólico. Desde el quantum - la cantidad - a lo cualitativo, las categorías maestro, estudiante, alumno o escuela, van a ser definidas y resignificadas una y otra vez e incluso desde nuestros saberes actuales confrontadas como antagónicas.

Un tema clave en esta categoría va ser dar cuenta de los sentidos de los que se entiende por **infancia, juventud o adultez**, en las coordenadas de tiempo y espacio que utilizaremos. La concepción de niños, jóvenes, adultos son cosificaciones de procesos y como tales debemos trabajar sus implicancias.

- **Fines educativos:** mediante las cosmovisiones se concreta la concepción que el individuo tiene de sí y del mundo, estableciendo una relación imaginaria como realidad. No es la verdad sino la explicación que el individuo se hace de esa realidad y de su propia posición como sujeto. Establece así una justificación -explicación, aportada al sujeto por parte de ideologías que no son propias y de su posición dentro de las relaciones de producción.

La posibilidad de deconstruir las legitimaciones de las aseveraciones que diferentes grupos defienden, nos permite entender la complejidad del **para qué se educa**.

Es decir, aquellos/as que van a aprender y a enseñar, son sujetos constituidos/as dentro de una "realidad" que asumen como verdad, y accionan desde ella, que la aceptan o la discuten, la universalizan o fragmentan socialmente, pero siempre les da un propósito de hacer.

Entender el devenir histórico desde las/los sujetos que lo conforman, nos permiten aproximarnos a la concepciones de educación en los cortes diacrónicos y sincrónicos que realizamos para el análisis.

- **Relaciones Pedagógicas:** hoy, la educación formal nos enfoca en la relación maestro-estudiante; pero en el acontecer histórico los que enseñan y aprenden no siempre han tenido esa acreditación oficial, que desarrolla el Estado como legitimador en nombre del bien común.

La educación de un familiar a un joven en una comunidad es formal y sistemática, cuando el colectivo acepta ese rol como indispensable para el clan/tribu. Se aprehende en el ejemplo, la práctica -ensayo y error- y la imitación, no es una propuesta al azar, tiene rasgos de sistematización cuando hay un orden en el quehacer que debe ser seguido puntualmente:

saber la posición del sol, las estaciones, seguir una huella, cazar o recolectar, etc. necesidades del bien común.

- **Contenidos:** cuando pensamos **el qué**, no puede definirse como una unidad compacta. Dependiendo si estudiamos grupos con división del trabajo natural, social o internacional, veremos que hay contenidos hegemónicos homogenizantes que justifican a las relaciones sociales objetivas que se vivan, al mismo tiempo hay elementos que permiten a los individuos desarrollar sus particularidades.

Deberemos indagar en qué saberes, conocimientos y sentidos comunes se comparten como ejes unificadores en la desigualdad y que prácticas, y explicaciones se ordenan en circuitos educativos diversificados o diferenciadores, que dan respuesta a la demanda de sistemas de producciones, así como las relaciones sociales que originan y los sujetos sociales que se diferencian en cada fase productiva.

- **Son saberes socialmente contruidos.** Partimos de la propia necesidad de las generaciones mayores por integrar y depositar la responsabilidad en los más jóvenes para la satisfacción de las necesidades comunes y/o de clase y/o grupo.

La diversidad de saberes puede construir circuitos variados educativos, como en las comunidades primigenias que el **ser hombre** y **ser mujer** eran contenidos que aseguraban la supervivencia de la comunidad y la distinción de lo comestible y lo venenoso o/y las estaciones climáticas.

En el devenir a formas de división social del trabajo, los circuitos no sólo son diversos sino también diferenciadores sociales; una constante divisoria entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, que ya no depende del reconocimiento meritocrático de la comunidad, cuando los logros de un individuo se reconocen en cuanto que éstos son en beneficio del colectivo; sino por las posibilidades objetivas de las relaciones sociales involuntariamente construidas.

- **Planes de estudios y curriculum:** La dicotomía conceptual actual de educación sistemática-formal con lo asistemático-informal, no puede ser leída retrospectivamente, sin definir en cada época y para diferentes grupos y sectores sociales, lo que se entendía como planificación de la intencionalidad del que, **para qué y cómo** educar. Nuestra búsqueda nos llevará al análisis de diferentes fuentes que nos permita visibilizar ese qué, cómo y para qué; usando textos literarios, relatos pictóricos, crónicas epocales, etcétera; que nos permiten inferir la institucionalización de estas categorías analíticas educativas.

Si bien podemos reconocer el concepto de **Plan de Estudio**, organizado y explícitamente escrito en la Ratio Studiorum que la Compañía de Jesús





institucionaliza para su propuesta en 1599, esta práctica se entiende a múltiples usos como estructura formal para la presentación de cualquier propuesta educativa.

En el caso de **curriculum** (término que en latín significa carrera), ingresa como enunciado y estrategia para suplir el concepto de planes de estudio a principios del siglo XX, noción que los cuerpos especializados en educación extendieron en la referencia a los sistemas estatales, para contraponerse a las propuestas particulares que utilizaban el nombre de Plan de Estudios.

Podemos decir que esta definición se delimitó por los mandatos de las disposiciones hegemónicas desde los gobiernos de los Estados Nacionales, estableciéndose en el tiempo una institucionalización jerarquizada de componentes académicos convencionales que debería dejar explícitamente aclarado, los fines educativos, los fundamentos, los objetivos, contenidos, métodos, evaluación, recursos, etc.

De esta manera, plan de estudios y curriculum son al mismo tiempo categoría educativa analítica en cuanto a la organización sistematizadas de propuestas educativas, así como contenido del campo de las ciencias de la educación.

- **Teorías de enseñanza y de aprendizaje:** son categorías analíticas construidas desde múltiples campos científicos, incluido el germen filosófico griego que da origen al pensamiento occidental, y su tamización metafísica de las múltiples cristianizaciones europeas.

Se pone en juego las teorías del conocimiento, la epistemología como matriz de producción de saberes como también historia de la producción de entendimientos de la razón humana.

Estamos hablando de las teorías del conocimiento que desembocan necesariamente en el planteo de los **métodos** - el camino a seguir para el logro de metas-.

En síntesis, estamos hablando de dar cuenta del **quién, qué, cómo** se aprende y se enseña, las adquisiciones de conocimientos y sus transmisiones que son en última instancia las interrelaciones entre sujetos y naturalezas.

- **Recursos didácticos:** la producción de tecnología es inherente al proceso homínido vinculado al trabajo. Si tomamos su acepción etimológica, para los griegos, la **techne** es destreza o habilidad adquirida, capacidades del simbólicos y si bien hacemos la distinción en lo analítico; son contenidos específicos para el ejercicio vinculado con el mundo del trabajo y las prácticas sociales en las diferentes formas que se presentan históricamente.

- **Evaluación:** en el carácter de acción sistemática de cualquier prueba de medición y acreditación, hay que entender el componente material y simbólico que conlleva. Implica conocer los criterios e intencionalidades sociales de evaluados y evaluadores; visibilizar la carga legitimadora de los instrumentos de "prueba" que los sujetos asumen como demostración de lo aprendido.

El ejemplo más claro está en el análisis de las prácticas evaluativas en comunidades que se desenvuelven en el Modo de Producción Comunitario primigenio: el criterio natural de la división del trabajo, pone en el centro de las competencias a adquirir el ser adulto hombre o adulto mujer. Los ritos de iniciación son las acreditaciones que demuestran al colectivo la capacidad productiva integrada a la vida social.

La permanente preocupación por la estabilidad numérica del grupo hace de la procreación un tema central de sobrevivencia, de ahí que para lo femenino, la menarca es prueba y acreditación del ingreso a la vida adulta, que da cuenta que ese sujeto femenino pasa de necesitar cuidados a ser una cuidadora, una reproductora. La acreditación de este transitar se definía con elementos externos que hacía saber a todos y a todas la "nueva posición social"; se acreditaba ante el grupo, la posibilidad de estar en condiciones de cumplir con su rol de reproductora.

- **Financiamiento educativo:** si bien es un concepto actual -preocupación más de economistas que de educadores-, lo "económico" para los griegos y romanos implicaba el mundo del trabajo de los esclavos y la administración del genos. La administración de los bienes de la casa - que no era solo unidad de vivienda, sino unidad de producción, por ende de la familia extensa y bienes materiales que incluía esclavos-.

Desde nuestro presente, el financiamiento educativo es tanto problemática de Estado como del bolsillo individual.

En el costo económico de la educación no solo entra en juego el gasto durante el período de aprendizaje, sino los recursos destinados al tiempo en que un sujeto (no importa la edad) no se dedica a la adquisición de insumos para satisfacer las necesidades propias y del grupo de pertenencia. Las imbricaciones entre educación y trabajo no siempre están explícitamente visibilizadas. Preguntarse cómo cubren sus necesidades materiales los sujetos de enseñanzas y de aprendizajes; de dónde y cómo se distribuyen los recursos económicos para las diferentes circuitos educativos son temáticas a tener en cuenta.

- **Organización educativa:** Las diferenciaciones de la educación formal y no formal, sistemática o asistemática son definiciones a partir de los esquemas oficializados de los Estados Nacionales. Socialización, educación e instrucción son conceptos polisémicos; cuyas diferentes



acepciones deben rastrearse en la profundidad temporal reconociendo su coincidencias, luchan y disputan en las representaciones actuales.

Desde el orden del análisis diacrónico debemos preguntarnos sobre la institucionalización política de las praxis sociales, el campo de la **reglamentación** y **administración** de los recursos para educar. Se trata de la institucionalización de las prácticas educativas. El ejemplo de ello es el paso del concepto de escuela a "tiempo de desarrollo intelectual" a "espacio físico" institucionalizado para la educación colectivizada.





Apartado 4

LOS NUDOS TEMÁTICOS





Como ya lo dijimos anteriormente, la educación como manifestación de la textualidad de la totalidad social, conforma un campo específico de conocimientos, que nos provoca para buscar las múltiples interrelaciones demográficas-ecológicas, económicas-sociales, políticos-administrativas-jurídicas, en la amalgama de cosmovisiones religiosas, filosóficas, ideológicas, científicas y de sentidos comunes que se construyen, permanecen y resignifican en discontinuidades en torno a la temporalidad histórica.

Teorías y prácticas educativas serán analizadas desde la deconstrucción en categorías analíticas que tomaremos desde sus planos materiales y simbólicos, miradas que nos mostrarán la complejidad de las praxis sociales.

El análisis multidimensional tiene como principio comprensivo la multicausalidad de toda manifestación social.

Nuestro intento parte de una tarea que emprendemos tomando tres ejes vertebradores en nuestro trayecto formativo. En primera instancia, asumir el estudio como proceso de toma de conciencia, en que la educación como reproductora social implica no sólo la transmisión de planteos dominantes, sino también la construcción de herramientas para el cambio, la resistencia y conformación de nuevas alternativas sociales-educativas que envuelvan al posicionamiento personal.

Además, desarrollaremos las estrategias didácticas para aprehender el manejo del tiempo histórico y la temporalidad como entramado de las teorías y prácticas educativa y por otra parte, internalizar los nudos temáticos que jugarán como conceptos claves intrínsecos al campo educativo en el tiempo. Estas son:

- La educación se desarrolla en síncreis con la socialización.
- La construcción de circuitos educativos desigualitarios son expresión de las diferenciaciones sociales.
- La institucionalización educativa es manifestación de la institucionalización política.
- **Educación y socialización en síncreis:** ambos términos van a ser usados en el ejercicio analítico desde la comprensión actual que el campo de las ciencias de la educación introduce como términos diferenciadores a partir de las construcciones de la ciencias sociales.

Como Berger y Luckmann (2003) nos plantean la socialización está vinculada a la vida cotidiana e implicaría la relación de lo individual con su grupo social, el convertirse en miembro en el diálogo y la disputa en la construcción del sentido común social.

Lo definimos como estructura cultural "lo social colectivo", remitiendo a los cursantes a la lectura de Clifford Geertz quien desarrolla en el capítulo 4 de su libro "Conocimiento Local" (1994), la construcción del sentido común.



Emile Durkheim, desde la primera cátedra de Ciencias de la educación (1905 - La Sorbona), estimaba que desde la sociología debía hablarse de "niveles de socialización": socialización primaria lo aprendido en la familia, y socialización secundaria lo aprendido en la escuela. Mientras que al concepto educación, lo centraba en el análisis de la propuesta hegemónica de los Estados.

En la presente propuesta debemos agregar en el bucle de la complejidad, las alternancias temporales que nos obligarán a poner especial énfasis en las diversas acepciones en términos tales como "instrucción y escuela" que permanentemente trabajaremos en la cursada.

Si no fuera suficientemente complejo el uso de estos conceptos, agregamos las tensiones de la sincretismo.

En las instituciones oficiales educativas actuales, parecería claramente diferenciados los componentes específicos de educación, socialización, instrucción; esta aparente claridad es discutida por analistas cuando tomamos la categoría del **currículum oculto**.

Como sujetos que vivimos (y la vivieron) diferentes institucionalizaciones educativa, debemos visibilizar las vivencias indiferenciadas que perviven en nuestros cuerpos y en nuestras mentes sin la textualidad académica pertinente.

- Cuando hablamos de **circuitos**, lo estamos haciendo desde su contenido etimológico como terreno situado dentro de un perímetro. Esta definición nos da cuenta de la necesidad de hablar de propuestas educativas situadas; fronteras que se definen desde las condiciones objetivas de producción y las relaciones sociales que de ella devienen, desde el espacio social ideológico, material y simbólico que tienen la capacidad de homogeneizar en la heterogeneidad.

No podemos simplificar los circuitos educativos desde la actual construcción de los sistemas educativos definidos por niveles y modalidades. Antes de que hubiera "sistemas educativos", las prácticas de las primeras letras, los "colegios" del nivel secundario, "academia, liceo, universidades", eran prácticas previas a la intencionalidad de darles articulación.

La práctica de la educación es muy anterior al pensamiento pedagógico. El pensamiento pedagógico surge con la reflexión sobre la práctica de la educación, como necesidad de sistematizarla y organizarla en función de determinados fines y objetivos. (Gadotti, 1998:7)

Necesitamos discriminar entre circuitos educativos diferenciadores y circuitos educativos diversos-diversificados. Lo diverso da cuenta de variedad de trayectos que no dependen de la diferenciación de clases sociales. En las comunidades colectivas que no separan entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, cada individuo (en tanto proveedor comunitario) puede tener prestigio en tanto su aporte a lo colectivo. Esto le permite el desarrollo de la especialización de tareas

en comunidad, la recompensa no es para el individuo sino para el grupo.

La especialización de tareas genera jerarquía social pero no necesariamente división de clases, ya que la jerarquización no es hereditaria, sino meritocrática; mérito que se logra en función del aporte del individuo a la comunidad-.

Con la división del trabajo con criterio social, los circuitos educativos pierden el sentido de la necesidad del conjunto de sus miembros, debido a la pérdida de la igualdad de oportunidades para el conjuntos de los miembros de la comunidad.

La capacidad de cada individuo va a estar condicionada por su pertenencia de clase y las condiciones objetivas de los desarrollos productivos.

Tomemos la frase: **la educación es reproducción social**, podríamos estar de acuerdo siempre y cuando no la entendamos como reproducción de los valores impuestos por la clase dominante, sino como expresión acerca de que lo pasa en la sociedad en determinados momentos también se manifiesta en la educación, como expresión de la conflictividad de las diferencias sociales, la conservación, pero también la resistencia, el cambio y las resignificaciones.

- Hablar de **institucionalización** y no de instituciones, nos permite tener en foco la dinámica del devenir, nada permanece perenne. Entre la fase instituyente y la fase de lo instituido, media la normatización de las relaciones sociales que regulan creando un cerco de lo incluyente y lo excluyente; pero lo instituido se convierte en un momento de tesis en que nuevas fuerzas instituyentes reclaman diferentes normatizaciones. Así podemos observar las relaciones dialécticas entre la conservación y el cambio.

Efectivamente, debemos entender que siendo las estructuras jurídicas administrativas conformadas en el campo de la política, las institucionalizaciones educativas van a estar dialécticamente enlazadas con las prácticas políticas.



A MODO DE CIERRE PROVISORIO:

Estamos convencidos que debemos esforzarnos para adquirir herramientas que nos permitan entender la educación en sus elementos de unidad y diversidad situada en el tiempo y espacio.

Las sociedades existen desde las condiciones concretas de cada ser humano en relaciones con otros, desde las socio-auto posibilidades de producción y reproducción material y simbólica.

Desde este espacio educativo, intentaremos reconstruir el devenir de las sociedades y la diversidad de prácticas y teorías educativas.

Esta multidimensionalidad, causa y contenido de la educación (y ésta, como manifestación social), es una especificidad en cuanto tratamos de visibilizar nuestro campo a partir de categorías analíticas educativas, la vinculación entre lo social y la educación está "atada" a los núcleos temáticos que en la propuesta metodológica son el "nudo" de la especificidad de nuestro trayecto curricular.





Apartado 5

TRABAJAR DESDE
LA PERIODIZACIÓN
DE LOS MODOS DE
PRODUCCIÓN

ACTIVIDADES CON FUENTES Y
MATERIALES BIBLIOGRÁFICAS

ENCUENTROS PARA ESTUDIAR

GUÍA PARA EL ESTUDIO
AUTÓNOMO





Es nuestro objetivo de cursado:

Comprender el TEXTO de la vida: sobre las páginas de los espacios geográficos-ecológicos concretos, con la tinta roja de la humanidad, la gramática del trabajo como producción y reproducción material, con la sintaxis de las relaciones sociales, políticas y jurídicas y el formato de las cosmovisiones transmitidas, perpetuadas y olvidadas desde la educación.

Esta comprensión de TEXTO a través de la multidimensionalidad de la totalidad social es lo que nos habilita a desterrar en nuestra propuesta el concepto de "la educación y su contexto", ya que al desagregar las categorías analíticas educativas, ponemos en evidencia que esa totalidad social es el entramado global de la educación.

Este texto parece homogeneizar nuestra primera mirada, porque hablamos de la Humanidad, pero tenemos que saber que en su interior muestra la heterogeneidad de la diversidad de la complejidad de este TEXTO que es nuestro mundo, tu mundo, mi mundo, nuestro mundo: EL MUNDO.

Por ello trabajaremos el análisis de la totalidad social desde la multidimensionalidad, desde las coordenadas de tiempo y espacio: lo demográfico-ecológico, lo económico social, lo político-jurídico administrativo y las cosmovisiones.

Para realizar un profundo proceso de formación que permita trabajar historia social de la educación como herramienta para sus trayectos formativos, queremos hacer llegar este ciclo de encuentros para el estudio.

Como primera sugerencia, les proponemos que armen grupos de referencia, discutir los textos, hacerles preguntas al/la compañero/a, como ejercicio de construcción argumentativa es importante tanto en el orden de la comprensión como el orden de la exposición.

Este apartado está pensado respetando los tiempos de apropiación del conocimiento que posee cada uno/a y recuperando el sentido del trabajo colaborativo¹ en la construcción de nuevos saberes. Consideramos importante la construcción con otros/as que nos ayude a cuestionar(nos), a deconstruir y volver a construir nuestros supuestos, prejuicios, saberes. El objetivo es lograr la autonomía para el estudio, que podamos preguntarle a los autores, que podamos pensar en procesos y no en hechos estancos, que podamos cuestionarnos.

Cuando hablamos de trabajar en grupo no se trata de dividir tareas y actuar de manera fragmentada, se trata de colaborar con otros/as en el entendimiento de una nueva propuesta, aprovechando los diversos saberes que cada uno/a dispone y ponerlo al servicio de un grupo.

¹ Consideramos importante el compartir las trayectorias formativas de cada uno/a enriquece las lecturas compartidas. Somos conscientes de que los tiempos y posibilidades de encuentro de los estudiantes en las diferentes modalidades de cursado, no siempre juegan a favor del encuentro para las lecturas compartidas por lo que la cátedra definirá espacios para los encuentros de interrelaciones entre pares.



No hay saltos cualitativos sin acumulación cuántica, aprovechar de las diferencias formativas es acumular conocimientos que permite acelerar una nueva manera de comprender el mundo y a uno/a mismo/a. Conozcan a cada compañero/a, intercambien números telefónicos, direcciones físicas y virtuales, horarios de trabajo, estudio y vida, la educación es también comunicación y debemos aprender a comunicarnos.

Sugerimos también que identifiquen los posicionamientos desde los cuales vamos a abordar la Historia Social de la Educación: cómo se entiende la educación y los procesos históricos sociales; entonces empezaremos con una lectura profunda del Programa:

Recuerden que hemos hablado de Modos de Producción; tomando el origen común de nuestra especie, empezamos con el Modo de Producción Comunitario Primigenio, la diferenciación a partir de la posibilidad de excedentes y las resoluciones del dominio de apropiación de esa acumulación, va produciendo diferentes alternativas de los Modos de Producción. Para el caso de Europa ha seguido el Modo de Producción Esclavista, Modo de Producción Feudal y el Modo de Producción Capitalista.

- ¿Cuáles creen que son los principios organizadores del mismo?
- ¿Cómo se estructura la temporalidad en el programa?
- Identifiquen cuáles serían temáticas históricas sociales, cuáles educativas, y como se visibilizan los núcleos temáticos
- Enumere términos que desconozca o considere que sus significantes le son dudosos

Les proponemos que escriban sus dudas y comentarios para discutir en los foros habilitados en la página del aula virtual y/o llevar sus escrituras a encuentros presenciales; porque el programa es la herramienta de organización del estudio.

**En todo proceso de lectura anoten las dudas
para discutir las en los encuentros presenciales**

A continuación, los/as invitamos a leer el texto de Santoni Rugiu "Historia Social de la Educación", Capítulo 1 y 2 de la pág. 9 a la 37, teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- Ubíquense primero en tiempo y espacio, no son historiadores, pero deben manejar el tiempo histórico, confeccionen líneas de tiempo como estrategia organizadora del estudio.
- Identifiquen elementos que den cuenta de la totalidad social desde las

categorías de análisis educativas, pongan en juego los nudos temáticos.

- Qué rol tiene la oralidad y la escritura en los procesos educativos y en la interrelación social.
- Identifiquen los criterios de división social del trabajo, la especialización del trabajo, la jerarquización social y la diferenciación de circuitos educativos.

En cuanto contenido de la educación podemos identificar la multidimensionalidad social como transversalidad de las manifestaciones educativas, preguntándonos:

- ¿Cuáles son los desarrollos demográficos-ecológicos que se desenvuelven?
- ¿Qué saberes se convierten en hegemónicos en la "currícula" obligatoria para su producción y reproducción y cuáles diferenciadores sociales?
- ¿Quiénes son sujetos de enseñanza, quiénes de aprendizaje?
- ¿Hay circuitos diferenciados de educación?
- ¿Hay circuitos integradores de educación?
- ¿Qué contenidos se enseñan y se aprenden?
- ¿Cómo se constituye una "identidad" (¿Comunidad, Estado, Clase, Nación, etc. ?)? Por lo menos en aquellos espacios temporales espaciales que trabajaremos en el cursado.
- ¿Cuáles son los métodos de enseñanza, de evaluación y de acreditación?
- ¿Cómo se organiza estas propuestas educativas?





Trabajar desde la periodización del Modo de Producción

Hablar de la contemporaneidad, nos obliga a entender el modo de producción capitalista que desde las diferentes fases de acumulación de riqueza, ha establecido posicionamientos diferenciados en una regionalización productiva en el planeta, cada región se va disciplinando a los roles que impone el capital.

El Modo de Producción Capitalista se gesta y desarrolla primeramente en la Europa Occidental desde los siglo XV en adelante, pasado por diferentes fases, tomando en cuenta cual es la actividad económica de mayor concentración de riqueza.

Trataremos de exponer los elementos singulares de este Modo de Producción, diciendo que él mismo fue producto de las contradicciones internas del Modo de Producción Feudal que se gestó, se expandió y se desestructuró en la Europa Occidental, durante los siglos V al XV.

La América nuestra es producto del pensamiento y acciones del Occidental Cristiano, con sus contradicciones entre el feudalismo y el protocapitalismo y en lucha, tensión, síncretismo y recreación con las culturas precolombinas.

Una importante tarea es desentrañar el feudalismo, como rémora cuyo pasado europeo, tiene presencia todavía en nuestro continente, más que en su tierra de origen.

Para entender el porqué y el cómo del tránsito del Modo de Producción Feudal al Modo de Producción Capitalista en Europa, es necesario que realicemos algunas reflexiones del llamado Modo de Producción Feudal y de la cristianización europea que luego se replicará -transmutada o copiada- en nuestra patria grande.

Los historiadores tradicionalistas denominan al largo período del siglo V al XV: Edad Media. Desde el paradigma materialista dialéctico histórico se denomina Modo de Producción Feudal, no es muy fácil hacer una síntesis de este proceso.

La Europa de los primeros siglos de la era cristiana estaba políticamente dominada por ROMA como capital del Imperio Romano, cuya base de desarrollo económico estaba fundado en la expansión del sistema esclavista. Las permanentes conquistas llevaron a la demanda de mayor control de un extenso territorio que permitía a los ciudadanos romanos de la península itálica gozar de las mercancías tributarias de los territorios dominados; pero, se llevaba los brazos jóvenes masculinos a las fronteras en condición de soldados.

Mientras que, con el ingreso de los productos de las provincias sometidas (especialmente la diversidad de productos que venían de Egipto, conquistada en el siglo I a.C.), hicieron que las unidades productivas alrededor de Roma que se desarrollaban con mano de obra esclava, no fueran rentables para los amos romanos.





Llegó un momento que para los señores romanos, era más barato dejar libre los esclavos de los campos que rodeaban a Roma que mantenerlos. Esto hizo que numerosos grupos pobres pasaran a vivir en las riberas de los ríos o las catacumbas (galerías subterráneas confeccionadas por las manos humanas en la actividad minera para la obtención de puzolana (material utilizado en construcción). De esta forma, entre los siglos I al III d. de C. estos grupos irán creciendo en número, descontento y demandas.

Veamos ahora cómo la información vertida nos permite hacer uso metodológico, que nos dé datos en relación a multidimensionalidad social, tomemos a Marx:

"Al llegar a una determinada fase de desarrollo, las fuerzas productivas materiales de la sociedad chocan con las relaciones de producción existentes, o, lo que no es más que la expresión jurídica de esto, con las relaciones de propiedad dentro las cuales se han desenvuelto hasta ahí. De formas de desarrollo de las fuerzas productivas, estas relaciones se convierten en trabas suyas. Y se abre así una época de revolución social. Al cambio la base económica, se conmocionan, más o menos rápidamente, toda la inmensa superestructura erigida sobre ella". (Marx, 1975: 8-9).

Fue el propio desarrollo esclavista romano el que llevó a convertir en inútil el desarrollo de la fuerza productiva esclava en su territorio, ya que recibiendo de otras regiones las mercaderías que ellos producían -y que eran redistribuidas en forma gratuita a los ciudadanos-, no tenía sentido mantener a los esclavos trabajando en sus propiedades; y, de esta manera, pasaron a depender de lo que se traía por el Mediterráneo.

La extensión del Imperio que dominaba el intercambio en el mar Mediterráneo hizo necesario desarrollar reformas que resolvieran un mejor control administrativo para aprovechar al máximo los recursos de explotación. En el año 284 el Emperador Diocleciano divide al imperio en dos partes con una línea imaginaria de norte a sur:

- Al oeste, el Imperio Romano de Occidente con capital en Roma
- Al este, el Imperio Romano de Oriente.

Posteriormente, el emperador Constantino (306-337) decide crear su nueva capital, Constantinopla, en el estrecho del Bósforo. Esta ciudad durante la Baja Edad Media será conocida como Bizancio y a partir de invasión otomana, los musulmanes la llamaron Estambul.

En su nueva capital, Constantino, quien ya había legalizado la religión cristiana como culto permitido en el imperio (Edicto de Milán-313) convoca a un Concilio de la cristiandad que definía los textos sagrados legítimos (Primer

Concilio de Nicea-325). Este emperador abre el camino a un corrimiento de la concentración de riquezas al paso del Bósforo, lo que hoy llamamos Europa del Este y Asia menor.

Mientras tanto, los pueblos de organización tribal de etnias germánicas, en su crecimiento demográfico aprovecharon las dificultades organizativas del imperio para ingresar dentro de los confines romanos, durante generaciones y generaciones, llegaron hasta el propio corazón del Imperio romano, en reiteradas oportunidades. En el 476 el emperador Augusto Romulo es depuesto y trasladado a Constantinopla.

Los romanos en las ciudades, sin referentes administrativos civiles, miran al Papa como líder para enfrentar las oleadas de las tribus germánicas. Mientras que el Emperador depuesto en Roma se adueña de Constantinopla y le cambia el nombre a Bizancio.

El territorio del imperio romano de occidente, a fines del siglo V, se encuentra así sin Gobierno central, sin ejércitos organizados. ;Muchos habitantes de las ciudades huían hacia el campo o a terrenos de difícil acceso para las caballerías tribales, ya que las mismas saqueaban las urbes.

En el campo, las poblaciones existentes tenían que enfrentar los grupos desplazados, en muchos casos luchar contra los invasores podría ser posible. Pero, siendo numerosas las tribus que se movilizaban, resultaba conveniente en muchos casos negociar la distribución de "servicios" entre los jefes locales y los jefes de las tribus itinerantes.

Se comienza a practicar el pacto de intercambio de "servicios", el **Señor** dueño de amplias posesiones territoriales, ofrecía el porcentaje importante de los productos de la tierra a cambio que los guerreros tribales defendieran a la población de las otras tribus; al tiempo que aceptaba el ingreso de las familias de los germanos. Estos acuerdos solían cerrarse con el casamiento de la hija del Señor romano con el Jefe tribal, de esta manera los grupos étnicos se mezclaban y el Señor Tribal, para asegurarse su nueva posición se convertía al cristianismo, obligando a su tribu a hacer lo mismo, unificando la cosmovisión entre viejos y nuevos habitantes.

En este proceso de génesis, es importante recordar que la religión Cristiana era una organización jerárquica con sede en Roma desde el año 380 - Siglo IV - en el que fuera declarada única religión del imperio. Por ende, la estructura administrativa dirigida por el clero secular respondía a la división jurídica territorial del propio imperio.

Pese a los avatares de las **invasiones bárbaras**² fue la única organización que permaneció como unidad en la atomización feudal en el período temprano del feudalismo (del siglo V al siglo VIII).

2 No debemos olvidar, que como formas tribales, las prácticas religiosas de éstas, eran politeístas, definidas como "paganas" por parte de la estructura religiosa monoteísta.





En cuanto a la religión cristiana de Roma, la huida masiva de la población de las ciudades por el avance de las tribus germánicas, no solo implicó la decadencia de las ciudades antiguas, sino también una nueva forma socio-política-económica, que dirigida por el clero dio conformación a los monasterios en clave de difícil acceso, con un dominio territorial que aseguraba la autosuficiencia. La imposibilidad de una comunicación con la línea administrativa secular que controlara los diferentes grupos religiosos, permitió la conformación de órdenes que establecen sus propias reglas, de allí que se las denominara *ordenes reglares*, que muchas oportunidades fueron antagónicas con la línea secular y cuyas preocupaciones estaban sincronizadas entre la sobrevivencia física, el desarrollo de una economía de autosuficiencia y el resguardo de las reliquias cristianas en lengua latina, como el caso de la orden benedictina y su regla de **orar y trabajar**.

Este clero regular, producto de las conformaciones feudales, desde sus monasterios, atendían las poblaciones civiles que solicitaban el amparo de los monjes. Estos monasterios se convirtieron en unidades productivas, religiosas y sociales, ya que los laicos trabajaban los campos aledaños y entre los niños eran seleccionados los futuros monjes a los que se les enseñaba los diferentes oficios que eran necesarios para el autoabastecimiento: limpiadores, constructores, herreros, productores textiles, velas, muebles, boticarios, productores de papel, tinta, instrumentos, orfebres, dejando claramente diferenciados circuitos de formación y trabajos manuales e intelectuales, entre laicos y clericales. Todas las especializaciones establecían circuitos educativos diferenciadores dentro del monasterio.

El hermano superior era el **Abad**, por lo general era elegido entre los hijos menores de algún señor feudal laico que no tenía posibilidad de heredar la primogenitura y heredar las tierras del feudo laico.

Mientras muchos se ponían bajo el amparo de los religiosos, se establecieron los diversos reinos germánicos-francos, entre los siglos V al VII.

Los circuitos económicos alrededor del Mediterráneo se modifican; el eje de las economías urbanas a partir del control de los circuitos comerciales con oriente pasó a Constantinopla, que se renombra Bizancio, Capital del Imperio Romano de Oriente, hasta el punto que la moneda bizantina corría como moneda oficial entre los diferentes reinos ya que su valor era expresado en el peso del metal precioso en él estaba acuñada.

En el siglo VIII, con la expansión de la fe islámica, el Mediterráneo "se transforma, en su mayor parte, en un lago musulmán. Desde entonces separa, en lugar de unir, Oriente y Occidente. Se rompió el vínculo que unía el Imperio Bizantino con los reinos germánicos del oeste" (Pirenne, 1978).

La cosmovisión de la época puede ser sintetizada por San Agustín -345 al 430-, en su obra *La Ciudad de Dios*, en la cual se expresan los valores que explican a la nueva sociedad; rechazando el lujo de las vidas urbanas y asumiendo la realidad de subsistencia que se vivía en esta fase, que no era sino la formas agrícolas tribales de los nuevos pobladores de la Europa occidental.

Los planteos teológicos - metafísicos del Obispo de Hipona San Agustín-,

fueron definidos dentro del marco de la existencia de las ciudades del Imperio Romano y es cierto que sus escritos no tuvieron en sus contemporáneos una recepción favorable, ya que en pleno **vivir** urbano de acumulación de riquezas, San Agustín proclamaba una vida encerrada y limitada a los productos primarios de la tierra.

Para San Agustín, el principio platónico de los **topos uranos (el mundo más allá de los cielos)** era fundamental para dar existencia al alma humana antes del cuerpo, y al cuerpo como **estado material**, como una extensión incompleta y corrupta. El cuerpo se convierte en cárcel del alma y la ciudadanía celestial es la que se debe desear; controlar el cuerpo y los deseos es el camino a la ciudad celestial, la verdad eterna del alma en Dios.

Esta propuesta no era fácilmente asimilada para los ciudadanos de las populosas y bulliciosas urbes romanas, pero sí lo fue dos siglos después.

Por otra parte, la vida de las tribus bárbaras entre su peregrinar por nuevas tierra los hacía tener una vida con pocos bienes materiales, sumidos en economías de subsistencias, acostumbradas a vivir de la recolección en paisajes más agrestes que urbanos; los principios agustinianos de una vida sin acumulación de riquezas y limitada satisfacción de necesidades básicas, eran **explicaciones congruentes con la vida comunitaria y agrícola no sólo de los grupos desestructurados tribales, sino también para los refugiados urbanos que en sus huidas poco se llevaban pero pretendían evitar las hordas bárbaras**; porque para esos (llamados) bárbaros, era la descripción de su propia cotidianeidad.

Así, ante los nuevos procesos sociales del siglo V, el pensamiento agustino cobraba una **veracidad, legitimación y justificación** actualizada que permaneció vigente y hegemónica los siguientes siete siglos para la Europa Occidental.

Mientras que en la Europa Oriental, el desarrollo de Constantinopla -Bizancio- como Capital del Imperio Romano de Oriente fue creciendo como la ciudad más populosa y comercial y "cultura".

Durante los siglos V y VI, las prácticas paganas politeístas de los nuevos pobladores germánicos se van a ir transformando en diferentes expresiones de la cristiandad, incluso en algunas tribus se asumió el cristianismo al modelo arriano que expresaba la dualidad de Dios, aceptando dos divinidades como dos personas distintas (padre e hijo). La transición al concepto monoteísta de la Santísima Trinidad, una divinidad con tres personas (padre, hijo y espíritu santo), fue un largo y lento proceso que llevó siglos definir una doctrina común que al siglo XI implicó el gran sismo entre la Iglesia Católica Romana con la Iglesia Ortodoxa de Oriente.

Las dificultades de comunicación ya sea por los caminos y la difusión de la escritura hizo que el latín fuera perdiendo su condición de uso vulgar quedando relegado a los espacios cerrados de los monasterios, cayendo en desuso el habla y rigidizando su escritura así el latín se irá convirtiendo en lengua muerta.

Paralelamente, en el mundo del llamado Cercano Oriente, desde el siglo VII, la expansión del Islam, como religión y dominio político, con el control de las rutas





de especias y seda, tuvo como correlato, la expansión de las ciudades ricas, centros educativos de desarrollo del conocimiento científico. Podemos dar un ejemplo del siglo IX, cuando "Alkirismi, bibliotecario de al-Manum, escribió un tratado de álgebra (*Al-gebr we l mukabala*) que introdujo en Europa la actual notación numérica" (Puiggrós, 1969).

Debemos comprender la importancia de las especias³ para los europeos de esos siglos, con largos inviernos muy fríos y meses enteros con nieve (de octubre a marzo), el alimento para esas épocas debía ser conservado, de allí que los llamados fiambres y escabeches, eran la forma de contar con comida. Este tipo de conservas se realiza con especias como pimienta, jengibre, azafrán, canela, vainilla etc., todos productos que se cultivan en zonas cálidas como en la india y las Islas Malucas; esta manera el Mediterráneo era la vía de conexión entre Europa, Asia y África, y Constantinopla (Bizancio) era el paso obligado entre las caravanas asiáticas y el camino de las ferias europeas.

La rápida expansión del Islam y la estructuración de un imperio musulmán, llevará como resultado su ingreso del extremo noreste de África hacia la actual España en los inicios del siglo VIII. A fines de ese mismo siglo, los musulmanes llegaban a los Pirineos por el oeste y a Viena por el este, el mosaico de pequeños reinos germánicos recientemente cristianizados, encontraron en esa unificación la fuerza para combatir contra los nuevos invasores.

El enfrentamiento con un nuevo grupo étnico de una concepción religiosa monoteísta unificó el sentido de solidaridad entre los cristianos occidentales, sobre el reino franco.

De la mano del mayordomo de la dinastía merovingia, Pipino el breve, se aglutinaron en nombre del Dios cristiano, los diferentes jefes germánicos y francos, con la bendición del Papa. Carlos (hijo de Pipino) comandará la defensa y acabará con el avance islámico; como premio de su **magna** acción el papado de Roma ofrecerá a Carlos la corona del Imperio Romano de Occidente que había quedado vacante desde el siglo V. Pasando a conocerse el nuevo reino como SACRO IMPERIO ROMANO GERMÁNICO; en el siglo IV un emperador romano entregaba al obispo de Roma el título de Sumo Pontífice del Imperio, en el siglo IX un Papa entregaba la corona imperial romana a un laico.

De esta manera, se invirtieron los roles de la fuerza legitimadora de lo político, de esta manera se consuma la síntesis fundamental del feudalismo en la expresión jurídico política de la limitación del sacro imperio romano germánico.

Durante el siglo IX y X, las guerras serán una constante, era el destino de los **caballeros** (los que tenían caballo), entre los reinos cristianos germánicos entre sí, y de éstos contra dos enemigos al mismo tiempo: por el norte, las excursiones bélicas de normandos y vikingos, y por el sur los musulmanes.

3. Las mismas proveniente de zonas cálidas eran apreciadas no solo por su capacidad de darle sabor a los alimentos sino, fundamentalmente, brindaban la posibilidad de conservar los mismos a modo de freezer durante los crudos inviernos. El traslado a Europa, con las complicaciones de la ruta, generaba que sus costos fueran elevados.

Munidos de la legitimación a partir de oficios religiosos, la relación del intercambio de servicios se institucionalizó en las relaciones de vasallaje donde los Señores Guerreros, a cambio de la protección, recibían bienes de consumo o **brazos de trabajo**. Parte de la estrategia de defensa contra la oleada nórdica e islámica fueron la construcción de castillos que aseguraba un perímetro de defensa para los habitantes de cada feudo.

Bajo las leyes del Emperador Carlo Magno la práctica del vasallaje se hace legalmente obligatorio para todo individuo que viviera dentro del Sacro Imperio Romano Germánico y los padres de la Iglesia - la Patrística - van elaborando el cuerpo doctrinal hegemónico a la par que educan desde el púlpito sobre el orden social. En el año 998, Adalberon de León lo expresa de la siguiente manera: la sociedad está dividida en tres órdenes: uno el eclesiástico -**oratores** (los que oran)-, los nobles guerreros protectores de las iglesias y al pueblo -**belliatores** (los que guerrean)- y los siervos -**laboratores** (los que trabajan)- así pues *"la Ciudad de Dios que es tenida como una, en realidad es triple. Unos rezan, otros luchan y otros trabajan"*. (Carmen ad Rotbertum regem francorum (a.998) P.L. CXLI)

A fines del siglo X podemos decir que la catastrófica colisión de los modos producción –primitivo de las tribus germánicas (en la fase de desestructuración) y esclavista (en su fase de disolución) - anteriores al modo de producción feudal, fueron los que concibieron a este último, nacido de las contradicciones internas de cada modo de producción y en choque entre sí.

Si bien los feudos eran unidades productivas –políticas-jurídicas autosuficientes, no obstante por las condiciones ecológicas muchos feudos o tenían excedentes de un producto y/o faltante de otro por lo que se convirtió en necesario el intercambio.

El sistema feudal hacía que el último nivel de la relación de vasallaje fuera el siervo (**los brazos que trabajan**), que estaba adscrito a la **gleba**, unido a la tierra y solo podía salir del feudo si era bajo la orden de su señor feudal como miembro de la **mesnada**; es decir la fuerza militar a pie del Señor Feudal. El siervo no podía practicar el comercio ya que lo que producía era del señor y no propio. Los señores feudales laicos y alto clero, como señor feudal eclesiástico, no podían comercializar (ya que se estimaba pecado la acumulación de moneda metálica.

La actividad de mercaderes la hacían sujetos de unidades estatales no enfeudadas como por ejemplo los comerciantes de la República de Venecia, los hebreos que por orden del papado no podían disponer de bienes inmuebles en territorios cristianos, etc.

Las rutas de comercio seguían siendo como antaño por caravanas, por lo que los mercaderes vendían sus productos en FERIAS transitorias. Estos caminos también eran recorridos por las enfermedades que se expandían con gran rapidez por las rutas comerciales. Entre los siglos XII a XIV, el mundo alrededor del Mediterráneo sufrió reiteradas epidemias de enfermedades como la varicela, viruela, fiebre amarilla, etc. que podían desbarrar la población en pocos meses. En muchos casos muriendo hasta el 35 % de la población, poco a poco y después





de varias generaciones los europeos fueron creando anticuerpos a dichas enfermedades.

En la Antigüedad, se había desarrollado una elaborada civilización urbana, las ciudades eran manifestaciones del desarrollo social de las clases poseedoras de la tierra y la grandeza de las mismas, eran resultante de la producción rural encarnada en el trabajo esclavista.

Entre los siglos XI y XII, con el progresivo aglutinamiento de los burgos, proceso acelerado por la multiplicación del comercio entre Oriente y Occidente a través de las Cruzadas, los nuevos grupos sociales: los burgueses⁴, van definiendo sus exigencias económicas, sociales, políticas, ideológicas y educativas, elaborando prácticas y teorías que satisfagan dichas necesidades. La Iglesia, a su vez, deberá reactualizar sus propuestas, saliendo de sus encerrados feudos para sentar presencia en los burgos y es en las Catedrales, donde el viejo clero de la estructura secular va adquiriendo un matiz diferente como oferente de educación. Aunque en su génesis y mientras los burgos no se desarrollan con plenitud, las escuelas monásticas resultaron superiores a las catedralicias, con el tiempo esta proporción se irá invirtiendo.

Desde el siglo XI, seremos testigos del crecimiento de las ciudades en oposición dinámica con el campo; es decir en la lucha de una economía de actividades urbanas que crece a la par de la demanda del intercambio mercantil.

Esta economía urbana controlada por mercaderes y organizaciones en gremios y corporaciones, se negaba a caer en el sistema jurídico estamentario, producto de la economía rural de intercambio natural, controlada por nobles y organizada en señoríos ya sean laicos como eclesiásticos; nuevos sujetos sociales, en nuevas realidades demográficas-ecológicas, nuevos intereses que crearan sus propias formas educativas.

A medida que crecían las riquezas de los habitantes del burgo, y las iglesias recibían mayores donaciones, las catedrales se convertían en el símbolo floreciente del burgo, y como las catedrales estaban administradas por el clero secular, éste va a adquirir un protagonismo fundamental en el ofrecimiento de alternativas educativas

Las relaciones sociales de los gremios y corporaciones medievales se manifestaban en un concepto de igualdad y no de subordinación que se expresaba en la relación feudal de vasallaje. Como para ingresar a los gremios se debía demostrar ser hombre libre, muchos siervos inscriben su ingreso a la ciudad, aunque debían permanecer ocultos para que no los encontraran, ya que demostrando que se había permanecido un año y un día dentro del recinto de un burgo, se pasaba a la condición de hombre libre. Burgués y hombre libre se han

4. Es necesario remarcar que, si bien hoy tomamos al concepto burguesía como nominación de una clase social, entre fines del modo de producción feudal (desde siglo XII al XV), el concepto burgués era una nomenclatura de referencia demográfica ecológica, es decir que se utilizaba como gentilicio para nombrar a quien vivía en un burgo, sin sus determinaciones económicas, sería lo que hoy mencionamos como urbano en contraposición a rural.

convertido en términos analógicos. En la fase de desestructuración del modo de producción feudal, la libertad era una condición ineludible a la situación de habitante de una ciudad comparable en nuestros tiempos a la circunstancia de ciudadano para los estados existentes.

Podríamos decir que entre el siglo XII al XVIII, el concepto burgués va a ir transformando su significación:

- De los siglos XII al XV, es utilizado como denominación demográfica-ecológica.
- De los siglos XV al XVII, el término burgués es usado como denominación económica política en conflicto con la estructura jurídica que dividía la sociedad en estamentos cerrados.
- De los siglos XVII al XVIII, lo burgués da cuenta de una denominación económica, político-ideológica.

En síntesis, los burgos medievales nacen a las márgenes de los castillos y los monasterios, como nexos obligados para el intercambio de los excedentes de los feudos, se gestan como redes y mercados transitorios y móviles en un primer momento para, *a posteriori*, determinar su asentamiento definitivo y desarrollarse en forma autónoma. El comercio se convierte en la actividad que permite mayor concentración de riquezas que se profundizaron con la incorporación de América como fuente de riquezas naturales, tanto alimentarias como metálicas.

La incorporación a la dieta europea de vegetales tales como la papa, el tomate, el chocolate, los pimientos, el choclo, entre muchos otros, fueron una transferencia ecológica de gran valor nutricional para la demografía del **viejo mundo** en el primer caso y para el desarrollo de la fase mercantil del modo de producción capitalista en segundo término.

Mientras que para Europa, América representó un "descubrimiento" de nuevas fuentes de riqueza, para los pueblos americanos que se habían mantenido aislados, de los intercambios entre los continentes de Europa, África y Asia, la llegada de los barcos y de las ratas que traían, representó un genocidio de gran escala.

Las desconocidas enfermedades resultaron el arma más potente para acabar en pocas décadas a etnias completas, si a eso le agregamos los cambios en las formas de apropiación de la naturaleza y la introducción de nuevas especies vegetales (como el trigo o el arroz) y animales (como la vaca y el caballo) y habitantes europeos, en 70 años se estima que la población autóctona en América decayó a un 35 % a la existente en fechas previas de la llegada de Colón.

El proceso del **MODO DE PRODUCCIÓN CAPITALISTA** envolvió al mundo entero y Europa fue el centro de este orden mundial. Veamos ahora que implicó para la educación estos cambios. Siguiendo el temario propuesto por el Programa de Historia Social de la Educación, ahondaremos en la prefiguración de nuevos sujetos sociales y las prácticas, instituciones y pensamientos educativos que se desplegaron en este tiempo.





A continuación, les presentamos una selección de fuentes de producciones de educadores de esta época, que cabalga entre la desestructuración del Modo de Producción Feudal y transformación al Modo de Producción Capitalista, con el objetivo que puedan ir apropiándose de la metodología que venimos desarrollando. Acompañaremos su lectura con preguntas orientadoras del análisis de la educación recuperando las categorías y dimensiones desarrolladas anteriormente.

No podemos estimar el fin del modo de producción feudal con una fecha exacta, como lo define la periodización positivista al definir el fin de la Edad Media en el año 1453 cuando cae Constantinopla (Bizancio) capital del Imperio Romano de Oriente en manos de los turcos otomanos. Debemos definir el siglo XV y hasta mediados del siglo XVII como la fase mercantil del Modo de Producción Capitalista; volvamos atrás en el tiempo para pensar en estos nuevos sujetos sociales y sus necesidades educativas, retornemos a los tiempos de las cruzadas.

La desestructuración del modo de producción feudal, viene de la mano de los cambios producidos por las cruzadas que implicó durante el siglo XI al XIII, permanentes movimientos demográficos no sólo de Señores feudales sino también de sus mesnadas (siervos adscriptos a la gleba que debían seguir a su Señor).

Para muchos hijos segundones que no querían ingresar al clero y tenían habilidades guerreras, el cruzar el Mediterráneo era la posibilidad de lograr riquezas, reconocimiento y algún feudo, que la herencia del primogénito los desposeída, al mismo tiempo de eran oportunidades para muchos siervos que se encontraron libres de su juramento por pérdida de su Señor Feudal, y en algunos casos con riquezas acumuladas producto de los saqueos a las ciudades musulmanas, ricas en el comercio.⁵

Siguiendo los viejos caminos del Imperio Romano, la península itálica se convirtió en un mosaico de pequeños estados autónomos con una gran diversidad de formas de gobierno, a el ejemplo de las Ciudades-Estados griegas, con una salvedad, quienes viven y se desarrollan en los burgos lo hacen a partir de actividades económicas urbanas; si vivis en un burgo, sos un burgues. Nótese que este término está conectado a un significativo demográfico-ecológico, si naciste en un feudo sos un siervo, sujeto a las relaciones de vasallaje.

No hay una connotación económica valorativa en el término burguesía en esta etapa, la consideración como clase social es producto del análisis de Marx en el siglo XIX y hace referencia a las transformaciones del siglo XVIII en adelante.

5. Recuerden la figura de Robin Hood, él era un sajón de la nobleza baja que debía juramento a la nobleza normanda y que seguía al Rey Ricardo Corazón de León a las Cruzadas. Cuando éste es prisionero de los Sarracenos, vuelve a su tierra pero prefiere esconderse en los bosques sin dar un nuevo juramento mientras que gobierna el hermano del Rey, llamado Juan sin tierra (Hay muchas versiones filmicas sobre este relato recomendamos "Robin Hood: El príncipe de los ladrones protagonizada por Kevin Costner" año 1991)



Las diferenciaciones sociales van a estar nominadas en función de las actividades que realizan, incluso se agrupan según los saberes de una actividad en particular para asegurar el control del precio de la demanda y la oferta, una identificación social frente a las diversas formas de la autoridad del mundo feudal y la protección de sus personas, bienes y almas.

Los burgos serán el escenario de nuevos sujetos sociales, tanto laicos como religiosos, por un lado, las corporaciones de oficios (los gremios - las universidades)⁶ y por otro lado la conformación de las órdenes mendicantes urbanas que traerán nuevas controversias a la cristiandad.

Cuando las líneas de autoridad entre seculares (de la tradición románica) y regulares (tradición feudal) deban compartir **lo cristiano** con las órdenes mendicantes⁷, especialmente cuando en el burgo el orden clerical que se consolida en la grandeza de las catedrales, deberá compartir su predicamento con estas nuevas propuestas que desestiman la acumulación de riqueza en pleno desarrollo del sujeto social mercader, banquero, que ha prosperado gracia a la actividad del comercio; lo que hoy llamamos Italia como un estado nación, en aquella época es un territorio lleno de estados independientes de diferentes conformaciones gubernamentales, ya sean principados, estados papales, estados feudales imperiales, repúblicas autónomas, estas nuevas configuraciones territoriales estatales van a romper con el principio jurídico social estamental feudal, y el hombre libre será el nuevo sujeto social del burgo.

Este mosaico de estados será el receptáculo de los libros árabes y de estudiosos cristianos que escapaban del oriente cada vez más islamizado, con ello se llevaban los libros como los de Aristóteles no permitidos por el Papado.

La escolástica enseñada en las Universidades de Maestros y la de los estudiantes, se va resignifica con Santo Tomás de Aquino (1224?-1274) quien se había formado en la Universidad de Nápoles y posteriormente ingresado a la orden mendicante de los dominicos y renombrado profesor en la Universidades de París.

A Santo Tomás se le confirió la tarea de integrar los nuevos razonamientos de la lógica con la fe, manteniendo como eje del conocimiento **la verdad**, conformada por la teología, la filosofía y la pedagogía unidas en este vértice y cuya existencia era revelada no discutida. (09).

Las Universidades desde sus orígenes habían expresado la necesidad de conocimiento de los hombres libres, viajar, reconocer al otro. Las posibilidades de los diferentes recursos naturales fueron el principio que definía el plan de estudio (la curricula). Ppor ello, la astronomía (base del *cuadrivium*) que no sólo permitía establecer los caminos del viajante sino que se transformaba en astrología y dirigía el camino de la vida de los hombres, era un campo de conocimiento que exigía la observación, la empiria más que la especulación, incluyendo la aritmética

6. Para profundizar, leer: "Una Mirada sobre la conformación de las universidades medievales" de Eda Gelmi que figura en el programa de la materia.

7. Se sugiere ver "Hermano sol, Hermana Luna" dirigida por Franco Zeffirelli año 1972.



y la geometría esenciales para el comercio. Esto permitió la incorporación del número arábigo en vez del número romano que hacía imposible las operaciones negativas ya que no contaba con la expresión de la nada que representa el cero.

El *cuadrivium* como desarrollo de artes liberales (de hombres libres) fue contenido de la Facultad Inferior, como propedéutica⁸ a las Facultades Superiores, nivel disputado entre lo laico y lo religioso que con la escolástica tomista hegemonizó la legitimación de saberes privilegiando lo metafísico sobre lo físico.

El Papado que desde el siglo XII fue creando tribunales de control de herejías -La Santa Inquisición- fue expandiéndose a solicitud de los soberanos y/o del clero dominante hasta que se generaliza en la Europa Cristiana, se crea el **index** (antiguo índice de libros prohibidos de la Iglesia Católica); durante siglos los dominicos fueron los responsables del control local, hasta que el papado centraliza su control en el clero secular, hacia el siglo XV⁹.

Mientras los turcos otomanos no invadieron el paso del Bósforo, durante los siglos XI al XV, y aprovechando los caminos del viejo imperio romano, los diferentes estados de la península itálica se enriquecieron económicamente y al mismo tiempo van recuperando el derecho romano como base de las nuevas actividades comerciales y nuevas disposiciones jurídicas sociales de las unidades políticas que se van configurando. Este movimiento de **lo nuevo** recuperando **lo viejo** se llamó RENACIMIENTO.

Tomemos como ejemplo a Florencia, hoy una ciudad, hace mil años un estado independiente. De campamento militar para defender a Roma, antes de Cristo, se convirtió en obispado en el siglo IV, en el siglo VIII formó parte de las posesiones de Carlomagno y en el siglo XII se perfiló como comuna dirigida por gremios, siendo el más importante la universidad de banqueros ya que prestaban dinero al Papado; su forma de gobierno debe definirse como democracia oligárquica¹⁰.

La riqueza de los mercaderes y banqueros florentinos hizo que muchos artistas y pensadores buscaron **mecenas** que les permitieran desarrollar las nuevas propuestas artísticas y técnicas, por ejemplo Leonardo Da Vinci, Miguel Ángel Buonarrotti, y Nicolás Maquiavelo quien a pedido de los Medici escribe "Historias Florentinas".

Nicolás Maquiavelo (1469-1527) es un punto de inflexión en las teorías y

8. La RAE la define como "Enseñanza preparatoria para el estudio de una disciplina" (consultado 20/04/19)

9. Para ver el conflicto entre las distintas órdenes clericales se sugiere ver la película "En el nombre de la Rosa, protagonizada por Sean Connery año 1986

10. Cómo nos plantea Norberto Bobbio en su Diccionario Político; la Oligarquía etimológicamente se define como gobierno de pocos; que acceden al poder por su riqueza, cuando la legitimación del derecho a gobernar es por la "pureza de sangre en cuanto a la Primogenitura" define la aristocracia; la legitimación del privilegio de gobernar por las decisiones de un colectivo; por lo que técnicamente representa un modelo de democracia, con participación política restringida, da cuenta de un término de forma que gobierno y no de Estado.

prácticas políticas porque es el primero en redefinir el concepto de estado (estatus) descentrándolo del concepto socio-jurídico feudal para desmarcarlo en el vínculo jurídico - territorial, definiendo la soberanía en la figura del gobernante.

Ya hemos planteado que la caída de Constantinopla fue un mojón importante en cuanto al cierre fluido del comercio mediterráneo; la consecuencia directa del declive de las prácticas mercantiles de los estados independientes de la península itálica, sus caminos dejan de ser útiles, ya no son vía de comercio factible.

Los europeos son ahora obligados a mirar el Atlántico como vía de las redes de comercialización con el Oriente de sus productos vitales como las especias¹¹ y otros bienes suntuarios. Así se desarrolló un tránsito de cabotaje que permitía navegar sin perder de vista la costa. La salida al Atlántico, le permitió al Reino de Portugal ser el primero en esta aventura, siguiendo el contorno de África, asentándose en puntos estratégicos para recoger mercaderías, incluido esclavos africanos. De esta forma, abastecían sus barcos y seguían hacia oriente, la India, China y Japón.

Pero las ideas renacentistas van a expandirse, reproducirse, resignificarse en el resto de la Europa no románica con el movimiento del humanismo. El antropocentrismo moderno va desplazando el teocentrismo feudal; no se niega la figura de Dios se humaniza, ya no es el padre castigador sino el hijo salvador.

En lo político, la resignificación de los estados en sentido de posesión territorial va a romper la cerrazón de lo feudal creando un sentido de movilidad territorial, en el cual dos principios constitutivos de estas nuevas conformaciones de Estado van a ir aplicándose:

1. las guerras
2. las alianzas matrimoniales.

La ampliación del poder soberano de gobernar por encima de los Señores Feudales, va a crear la necesidad de ampliar la capa burocrática como herramienta de control.

Se conforma así una Burocracia en dos planos, una la vieja diplomacia, es decir la relación con otros soberanos; y la burocracia interna, los señores feudales que van a ir perdiendo la autonomía del cobro de impuestos y el manejo judicial cuando el eslabón superior de la línea de vasallaje vaya dependiendo cada vez más de los préstamos (y el pago de sus deudas externas) a la corporaciones de mercaderes y banqueros. Los intereses y pagos de deudas, van a estar vinculadas a concesiones de títulos nobiliarios y/o aperturas de rutas sin pago de peaje (impuesto al tránsito que era recurso tributario de los señores feudales).

Como ejemplo de estos nuevos desarrollos sociales, podemos ver la propuestas

11. Las mismas proveniente de zonas cálidas eran apreciadas no solo por su capacidad de darle sabor a los alimentos sino, fundamentalmente, brindaban la posibilidad de conservar los mismos a modo de freezer durante los crudos inviernos. El traslado a Europa, con las complicaciones de la ruta, generaba que sus costos fueran elevados.



de Vittorino da Feltre, como respuesta a las necesidades de un soberano a constituir sujetos que controlen los recursos naturales y humanos de sus territorios sin la intervención del clero.

Para mejor comprensión de esta temática veamos la Escuela Giocosa desde el texto de James Bowen en su *Historia de la educación occidental*, tomo II -pp309-313-

Agregar la lectura del siguiente párrafo:

Vittorino... antes de nada, dio a estudiar a sus discípulos Virgilio, Homero, Cicerón y Demóstenes; después de que habían bebido esta leche pura y habían fortalecido un poco su estómago, pensó que podría darles, sin temor, los historiadores y otros poetas, que son alimento más correoso. Explicaba gramática con referencia cuidadosa a estos cuatro libros. Y como el arte de hablar se divide en dos partes, dialéctica y retórica, entendía que deberían aprender primero el método y ciencia del razonamiento, que es, como era, intérprete y director de todos los otros; y así, entrenaba cuidadosamente a sus discípulos en ello. No los preparaba en cuestiones sofisticadas y respuestas falaces y retorcidas (que tanto se estudian hoy) sino, ante todo, en definir la materia a estudiar, distinguir los tipos, añadir las consecuencias y sacar las conclusiones. (...) Luego llegaba la retórica... De acuerdo con sus preceptos normales, obligaba a sus alumnos a una larga práctica de declamación defendiendo en público causas imaginarias como si se tratara de hacerlo ante el pueblo o el senado... Luego seguían las matemáticas — aritmética, geometría, astronomía, música —... A quienes terminaban este curso, juzgándolos aptos para escuchar filosofía, Vittorino los enviaba al Liceo, a Platón y Aristóteles, y no permitía que nadie lo abandonara sin recorrerlo cuidadosamente por completo. Sassolo De Prato a un amigo. (Artola, 1985:177-178)



ACTIVIDADES

1. Construyamos la línea del tiempo y ubiquemos los espacios políticos en que tránsito Vittorino de Feltre, definiéndolo como educador y sujeto social.
2. Cuáles eran las características organizacionales de la institución educativa que funda Vittorino de Feltre y sus fines educativos.
3. Cuáles son los sujetos de aprendizaje que prepara, cómo y por qué selecciona a esos sujetos.
4. Plan de estudio: contenidos
5. Método de enseñanza





BIBLIOGRAFÍA:

- ANDERSON, B. 2007 Comunidades imaginadas. Ed Fondo de cultura económico, México.
- ANDERSON, P. (1988) Transiciones de la antigüedad al feudalismo. Siglo XXI. México.
- DUBY, G. (1987) Atlas histórico mundial. Ed. Debate. España.
- ENGELS, F. (1973) El Materialismo Histórico. Antología. Centro Editor de América Latina. Bs.As.
- FERNANDEZ PARDO, C. (1973) Crónica de Europa Moderna. De 1848 a la Primera Guerra Biblioteca Fundamental del Hombre Moderno N°67. Centro Editor de América Latina. Bs. As.
- FERRIERE, A. (1920) La escuela Activa.
- FROMM, E. (1974) Marx y su concepto del hombre Ed. Fondo de Cultura Económico. México.
- GADOTTI, M. (1998) Historia de las Ideas Pedagógicas
- GARCIA ORZA, R.l (1973) Método Científico y Poder Político. El pensamiento del Siglo XVII. Centro Editor de América Latina. Bs. As.
- GARCÍA, R. (2006) Sistemas Complejos. España, Gedisa.
- GEERTZ, C. (1994) Conocimiento Local.
- HOBBSAWM, E. (1998) Sobre la Historia. Crítica. Grijalbo. Barcelona.
- LE GOFF, J. (1986) Los Intelectuales en la Edad Media. Eudeba. Bs.As.
- LE GOFF, J. (1986) Mercaderes y Banqueros de la Edad Media. Eudeba. Bs. As.
- LE GOFF, J. (1987) La Bolsa y la Vida. Gedisa. Barcelona.
- LE GOFF, J. (1987) Lo Maravilloso y lo cotidiano en el occidente Medieval Ed. Edisa. Barcelona.
- LE GOFF, J. (2008) Una larga Edad Media.
- LEVI-STRAUSS, C. y DUBY, G. 1986. Historia de la Familia. Tomo I. Ed Alianza. Madrid
- MARX y ENGELS (1959) La Ideología Alemana- Ed. Pueblos Unidos, Montevideo.
- MARX, C. (1975) Contribución a la crítica de la economía política. ED. Estudio. Bs. As.
- MORIN, E. (2006) El Método. Ed. Cátedra. 6 tomos. Madrid.





MORIN, E. (1999) La Cabeza bien puesta. Ed. Nueva Vision. Bs. As.

MORIN, E. (2002) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Cap. II Los principios de un conocimiento pertinente. Pp 35-46.Ed. Nueva Visión. Bs.As.

MORIN, E. (2002) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Nueva Visión.

MORIN, E. (2007) La cabeza bien puesta. Prólogo, Cap. 1 y 2. Pp. 9-36. Ed. Nueva Visión. Bs. As.

MORIN, E. (2006) El método - TOMO IV. Pp.19-20. Ediciones Cátedra. Madrid.

PIRENNE, H. (1973) Historia Económica y Social de la Edad Media. F.C.E. México.

POKROVSKI,V.S y otros (1986) Historia de las Ideas Políticas. Grijalbo. México.

POLITZER, G. (1971) Principios Elementales de Filosofía. Ed. Inca. Bs. As.

RIGIU, SANTONI, A. (1981) Historia Social de la Educación. Ed. Reforma de la escuela. Barcelona.