

De la ciudadanía cualificada

Los sujetos del Estado liberal¹, dice Josefina Ludmer (1999) en un libro todavía no demasiado frecuentado por nuestros pedagogos, inventaron, entre todos, un tono y una manera de decir que quiso representar:

"(...) "lo mejor de lo mejor" de un país latinoamericano en el momento de su entrada en el mercado mundial, y que se hizo "clásico" en Argentina. Y también inventaron entre todos, con ese mismo tono, una lengua penetrada de arrogancia, de xenofobia, de sexismo y de racismo. Con esos tonos escribieron sus ficciones legales para el estado liberal: los "cuentos" del héroe nacional, de la nación, del dandy, del científico y todos sus otros, y se transformaron en "clásicos" de colegio secundario en Argentina".

La cita está incluida en un manual llamado *El cuerpo del delito*, un libro que termina glosando *"el cuadro apocalíptico"*, según lo describía Deleuze², y cuyas penúltimas palabras (o ultimísimas, ya que forman parte del "Envío"), por el solo uso de los puntos suspensivos, nos obligan a releer el libro entero: *"De la evidencia de lo que no se sabe..."*

Me gustaría desplegar esa cita en todas sus implicaciones y en sus llamamientos implícitos, dejarme llevar por esas palabras a un umbral de reflexión que sitúe la *distancia* hipotética entre el saber escolar y la cultura que, cada vez, le es contemporánea, en algún marco teórico que lo dote de algún sentido más allá del sentido común (pedagógico y político).

La cita de Josefina Ludmer se deja leer en relación con un debate sobre la crisis de los universales³ que, como no podía ser de otro modo, más tarde o más temprano fue replicado en relación con *"la forma escolar"* (Tiramonti, 2008)⁴.

En la perspectiva de Ludmer, no se trata tanto de señalar que la invención legal, la invención lingüística y la invención literaria (lo que se reconoce como "clásico" escolar, lo que se *enseña*) forman parte del proyecto hegemónico de la coalición liberal, la generación del ochenta (lo que es, naturalmente, cierto), sino de sostener la perplejidad de que *"lo mejor de lo mejor"* que esa coalición liberal consideró pertinente mostrar al Mundo en el momento de su ingreso al gran salón de baile del Mercado Global fuera esa *"lengua penetrada de arrogancia, de xenofobia, de sexismo y de racismo"*. No se trata tanto de constatar la imposibilidad de sostener *como* universal una imagen (una invención, un imaginario) particular, sino del escándalo del carácter arrogante, xenófobo, sexista y racista de esa imagen.



Docente de la Universidad de Buenos Aires; Miembro de la Associação Brasileira de Literatura Comparada y la Latin American Studies Association. E-mail: daniel.link@gmail.com

Si es cierto, como ha señalado Guillermina Tiramonti (2008), que la “*universalización del derecho a la educación*” está poniendo en jaque la definición universal de lo escolar, tanto en la dimensión de los contenidos como en sus formatos y organizaciones, y que “*Las dificultades del Estado moderno para cumplimentar la exigencia de universalizar la educación están asociadas a esta tensión existente entre lo particular y lo universal*”, habría que detenerse en la conceptualización misma del universalismo, no tanto “*una benevolencia hacia las costumbres y opiniones*” o una “*indiferencia tolerante para con las diferencias*”, a las que “*es preciso trascender para que la humanidad misma pueda edificarse*” (Badiou, 1997) sino “*una operación que divide las divisiones nomísticas mismas y las hace inoperantes, pero sin que por ello se alcance un único último*” porque “*ahí hay solo un resto, ahí se halla sólo la imposibilidad (...) de coincidir consigo mismo*” (Agamben, 2006).

Puesta bajo el paraguas sombrío de la crisis de los universales y obligada al mismo tiempo a sostenerlos, la escuela revela hoy lo más íntimo de sí, su *inactualidad* y su *inoperancia* y dice, por lo tanto, que es el anacronismo lo que la constituye, y es en el anacronismo (tanto en la dimensión de los contenidos como en la de sus formatos y organizaciones) donde se juega su eficacia. Pero, ¿cuál es esa eficacia?

En su momento clásico, y así lo subraya Ludmer en *El cuerpo del delito*, la coalición liberal fundó la escuela en determinados ideales de universalismo (invenciones, “*cuentos*”) cuyo objetivo era la producción de ciudadanía *calificada* en el momento mismo de la inscripción de los particulares nacionalitarios en los universales del mercado mundial. Se trataba no sólo de trazar un límite sino sobre todo de *diseñar* una zona inclusiva-exclusiva, una “*fisura que sutura*”, según Ludmer. Clásicamente, la eficacia de la escuela se medía precisamente por las operaciones de inclusión-exclusión que trazaba y es por la producción de ciudadanía calificada (lo que, en otros contextos, podría llamarse “*público*”), que el sistema escolar argentino fue siempre reconocido “*entre los mejores*” del Nuevo Mundo⁵.

La escuela clásica fue un sistema de inclusiones y exclusiones que necesitó, para poder operar eficazmente en relación con una realidad amedrentadora⁶, de un puñado de universales que los miembros de la coalición liberal sostuvieron con elegancia y algarabía. Era una escuela, podría decirse, comprometida con su tiempo, funcional a las invenciones del Estado y las demandas del mercado y por lo tanto, profundamente actual, realista, operativa y discriminadora de las “*propiedades*”.

La crisis de los universales (o, en todo caso, los debates en relación con esa crisis que parece arrastrarse del siglo pasado a éste) liberó a la escuela de ciertas *necesidades* que otros aparatos y máquinas estatales vinieron a cumplir con mayor eficacia y menor economía de recursos y, al mismo tiempo, la entregó a la angustia, que no es sino la pregunta sobre su propia existencia. Llamaré “*escuela crítica*”⁷ a ese intervalo de los aparatos escolares dominado por la interrogación sobre sus modos de existencia, sus objetivos, y no tanto porque se tratara de una institución en abierta contradicción con los objetivos para los cuales había sido creada (lo que puede ser cierto), sino porque, en rigor, fue abandonada y vaciada de todo cuento o invención universalista⁸.

Podemos trazar un arco que une dos textos: la Ley 1420 de Educación Básica del año 1884 y la Ley Federal de Educación del año 1993⁹. Esas dos leyes definen la serie de la educación en Argentina y, al mismo tiempo, definen la serie de la cultura industrial (la época de la reproductibilidad mecánica) y un campo de debates sobre el que no vale la pena insistir demasiado porque la nuestra es ya la era de la reproductibilidad digital.

La guerra (si fue tal) entre la cultura letrada y la cultura industrial, bien mirada, no fue sólo el fracaso de un modelo de alfabetización (que consideraba las prácticas de la lectura y la escritura como la adquisición de tecnologías neutrales y universales fundadas en algunos “*cuentos*” nacionales) sino, sobre todo, el *relevo* de una máquina de incluir-excluir por otra¹⁰, y ese proceso (que reconocemos como globalización) sucede a escala planetaria.

Las “*brechas*” o “*estratificaciones*” en lo que se refiere a la eficacia de los sistemas escolares están

económicamente condicionadas (y así, los países pobres no tienen las mismas oportunidades que los países ricos). Sea. Pero recientes investigaciones (como el proyecto Pisa 2000) han demostrado que, globalmente, los sistemas escolares han perdido eficacia aún en sociedades opulentas con una sólida tradición de enseñanza: lo que aparece es un nuevo paradigma cultural¹¹.

En su etapa clásica, la escuela no sólo respondía a las demandas del presente sino que, incluso, le daba forma de acuerdo con los cuentos e invenciones en los que se fundaba. Hoy difícilmente algo así pueda siquiera imaginarse y tal vez esté bien que así sea, porque ya sabemos cómo eran los cuentos del humanismo burgués (Link, 2005 y 2009) destinados a dar forma a "lo mejor de lo mejor".

No es justo *acusar* a la escuela de inactual, anacrónica o inoperante, precisamente en tiempos en los



que la inactualidad, el anacronismo y la inoperancia surgen como predicados de una ética futura.

No se trataría, entonces, de hacer funcionar una máquina de inclusiones-exclusiones de acuerdo con tal o cual cuento (universalizante) para la producción de una ciudadanía cualificada, sino de pensar una escuela que sólo se proponga el entrenamiento (para el uso) de sujetos *qualunque*, de una escuela no pensada para la "liberación nacional"¹², por ejemplo, sino para la felicidad singular. Esa felicidad singular no se fundaría ya en la cualificación, sino precisamente en la asunción plena de una subjetividad *qualunque*.

Quizás el único modo de comprender este libre *uso de sí*, que no dispone sin embargo de la existencia como de una propiedad, es aquel de pensarlo como un hábito, un *ethos*. Ser generado según la propia manera de ser es, desde luego, la definición misma del hábito (por

"Welcome to Attachee". Artista: Thomas Campbell. Mixed media construction, 2003. Fuente: ROSE, Aaron & STRIKE, Christian (Edits.), *Beautiful losers. Contemporary art and street culture. Iconoclast and D.A.P., San Francisco, EEUU, 2004.* ISBN: 1-891024-74-4

esto los griegos hablaban de una segunda naturaleza): *ética es la manera que no nos sucede, ni nos funda, sino que nos genera*. Y este ser generado de la propia manera es la única felicidad verdaderamente posible para los hombres.

Pero una manera manantial es también el lugar de la singularidad *qualunque*, su *principium individuationis*. Para el ser que es la propia manera, ésta no es, de hecho, una propiedad que lo determine e identifique como una esencia, sino más bien una impropiedad. Pero lo que lo hace ejemplar es que esta impropiedad es asumida y apropiada como su único ser. El ejemplo es sólo el ser del que es ejemplo: pero este ser no le pertenece, es perfectamente común. La impropiedad, que exponemos como nuestro ser propio, la manera¹³ que *usamos*, aquí se genera y es nuestra segunda y más feliz naturaleza (Agamben, 2006).

Yo diría que, precisamente por eso, hoy la escuela encuentra la posibilidad de ser pensada



como *"comunidad de trabajo"* nuevamente, desde sus raíces más profundas hasta sus efectos más microscópicos y sus *maneras* más adecuadas a un tiempo como el nuestro (incluida su extemporánea y anacrónica relación con la cultura actual): la *impropiedad*, la *inactualidad*, la *inoperancia* y el uso deberían constituir el horizonte de una pedagogía de lo imposible (en vez de una pedagogía de lo necesario).

"Terror". Artista: HNT/
HONET.

Fuente: GANZ, Nicholas:
GraffitiWorld.Street
ArtFromfivecontinents.

Harry N. Abrams, Inc.,
Nueva York, 2004.
ISBN: 0-8109-4979-2

Una transmutación pedagógica

La escuela clásica fue normalizadora. La escuela crítica fue reformista. La primera tendió al enciclopedismo (el saber como colección), la segunda hacia el constructivismo (el saber como técnica operatoria). Mientras tanto, el mundo y los saberes continuaron su marcha y bien

pronto quedó claro que si la escuela actualizaba los contenidos que impartía (en historia, en matemática, en tecnología) debía hacerlo a costa de los saberes previos (es decir: las colecciones). Al rebelarse contra el coleccionismo, tal vez sin saberlo, la escuela echaba al viento las últimas briznas de universalidad (es decir, de posibilidad de normalización de acuerdo con principios clasificatorios) que le quedaban. Si el resultado del proceso iba a ser un sujeto consciente de sus operaciones y altamente calificado para intervenir técnicamente en el mundo (por la vía de la lectura, el cálculo, la inscripción de sí mismo en relación con la historia y las tensiones sociales), el sacrificio del *ágalma* escolar habría sido sobrellevado con algarabía.

Impropia, inactual, inoperante, esos tres predicados que la prensa suele considerar atributos del mal escolar, deberían entenderse como lo que son exactamente: el índice de una transmutación pedagógica por venir, según la cual el objetivo de la escuela (libre ya de coleccionismos y de técnicas operatorias) debería ser la construcción de un sujeto ético, adecuado a las circunstancias democráticas en las que las escuelas hoy se desenvuelven.

No hace falta “actualizar” contenidos escolares, en esa loca persecución de lo moderno que caracteriza a la modernidad, sino situar, precisamente, esos campos de tensiones y líneas de fugas que definen el presente y la imposibilidad constitutiva para los sujetos de coincidir totalmente con él y, para eso, la escuela debería volver sobre sus pasos, es decir: releer sus clásicos en los términos en que esos clásicos reclaman ser leídos, como instrumentos para la inscripción de la ciudadanía en mercados globales y sofisticados.

¿Cómo resolver la aporía entre la cultura entendida como un puro estallido de presente y una institución que, pese a todo, no puede sino mirar hacia el pasado? La situación no puede ser más platónica y, por segunda vez, habrá que situarse políticamente respecto de la(s) escritura(s). La escuela será (o no) alfabetizadora.

Alfabetizaciones

Asistimos hoy a un nuevo umbral tecnológico —la reproductibilidad digital (Link, 2003)— que supondrá nuevos desafíos educativos: ¿cómo y para qué enseñaremos a leer? ¿Cómo podremos articular los niveles de lectura con los problemas políticos que supone relacionar la serie educativa con la serie tecnológica? Las posibilidades y promesas de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ya constituyen un denso campo de investigaciones y debates (Cairo Carou, 2002; Burbules y Callister, 2001)¹⁴. Pero si, como hemos insinuado, la escuela crítica se entregó a la angustia sobre el sentido de su existencia y, por eso mismo, apenas pudo sobrevivir los embates de la cultura industrial, difícilmente los aparatos escolares puedan hacer algo ante la marea tecnológica si se limita a investigar en términos *puramente temáticos* la irrupción de las nuevas tecnologías, que no son propiamente contenidos sino útiles de trabajo, técnicas (políticas) de uso del sentido.

Hoy, los medios de comunicación comienzan a perder terreno en todos los frentes. Y si conviene detenerse en la transformación cultural que se avecina con el advenimiento de las tecnologías digitales de reproducción, almacenamiento y comunicación es porque, con Internet, las políticas de alfabetización¹⁵ vuelven ocupar el centro de la escena. Con Internet, vuelve la escritura¹⁶. Y vuelven, naturalmente, las *políticas de la lectura*: ¿no es *El cuerpo del delito* un verdadero *manual* sobre políticas de la lectura de los clásicos escolares cuyo horizonte de intervención es la coalición liberal (en su forma clásica, en su forma actual) pero, también, la *posautonomía* (es decir, el uso más allá de las propiedades, para el sujeto *qualunque* y no para la ciudadanía cualificada)?

Las *e-literacies*¹⁷, como ha señalado Nancy Kaplan (1995) recientemente, designan “los conocimientos y habilidades que se requieren para realizar señales en una era electrónica y con dispositivos electrónicos”¹⁸. Y no habría forma de considerar que esos conocimientos y habilidades podrán adquirirse fuera de un marco sistemático de aprendizaje. La cultura electrónica, para sobrevivir como algo distinto de un mero entretenimiento de una “*élite resplandeciente*” (*elite racy*), necesita de la escuela como nunca necesitó de ella la cultura audiovisual.

Si hemos atravesado ya enteramente los ciclos históricos de la lectura como notación (la época de la reproductibilidad artesanal) y la lectura como interpretación (la época de la reproductibilidad analógica), se abre ante nosotros la puerta inmensa, en la época de la reproductibilidad digital, de la lectura como *experimentación, como uso más allá de las propiedades*.

Los textos digitales —politextos o hipertextos (Kaplan, 1995)— no necesitarán sólo de modelos de lectura como notación e interpretación¹⁹ sino de un modelo (escolar) de lectura radicalmente nuevo: la lectura como *experimentación*, la lectura como uso, que incorporará a los anteriores: la utopía del constructivismo cumplida en la época de la reproductibilidad digital²⁰. Y la utopía, también, de la lectura sin sujeto o con un sujeto múltiple. En la época de la reproductibilidad digital, afirma Kaplan (1995):

“no solamente cualquiera podrá copiar y distribuir un texto electrónico, con o sin permiso y pago de derechos de autor, sino que cualquiera podrá, teóricamente, multiplicar exponencialmente el número de textos en circulación. Una multiplicación semejante erosionará la definición foucaultiana de la función autor, evidentemente un principio de economía capaz de restringir lo que de otro modo sería una peligrosa proliferación de escritos, una inundación de discurso²¹. (...) En el mundo politextual podría haber verdaderamente palabras (o mejor, significaciones) sin fin”.

Los teóricos de las *new literacy studies* sostienen la imposibilidad de un “modelo autónomo” de alfabetización (se oponen, en este punto, a Ong): alfabetizar es adquirir las habilidades básicas de lectura y escritura, sí, pero *las alfabetizaciones* (sostener el singular sería ya imposible), como modelo ideológico, son un conjunto de prácticas y políticas que se inscriben junto a la adquisición de esas habilidades básicas (nuevas prácticas de lectura como ‘web literacies’, ‘media literacies’, etc.). Los *new literacy studies* inscriben su teoría pedagógica en la era de la posautonomía, que es también la de la reproductibilidad digital, cuya infancia vivimos. Una época que necesita de maestros y de alfabetizadores digitales (Magadán, 2002), pero también de teóricos de la lectura, de una lectura que no podrá pensarse sino como *experimentación* (y cuyo campo debe ser, naturalmente, el canon escolar).

No estamos hablando del placer (cada cual encontrará placer en lo que quiera), sino de nuestra responsabilidad ante la historia: la historia y el futuro de la lectura, que bien puede hacerse coincidir con la historia y el futuro de la felicidad para el sujeto *qualunque*.

No otra cosa es lo que se deja leer en *El cuerpo del delito*, un manual para una pedagogía futura que por un momento se desentiende de la dialéctica de “los muy leídos” y los “no leídos” para proponer una manera-manantial de releer nuestros clásicos escolares: lo actual ya no será nunca el contenido (totalmente indiferente) sino la ficción teórica que los arrastra.

Bibliografía

- AGAMBEN, Giorgio, *El tiempo que resta. Comentario a la carta a los romanos*, Madrid, Trotta, 2006.
- BADIOU, Alain, *Saint Paul. La fondation de l'universalisme*, Paris, PUF, 1997.
- -----, *San Pablo. La fundación del universalismo*, Barcelona, Anthropos, 1999.
- BARTON, David, HAMILTON, Mary e IVANIČ, Roz (Eds.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*, Nueva York, Routledge, 2000.
- BURBULES, Nicolás C. y CALLISTER, Thomas A., *Educación, riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Barcelona, Granica, 2001.
- CAIRO CAROU, Heriberto (Ed.), *Democracia digital. Límites y oportunidades*, Madrid, Trotta, 2002.
- COPE, Bill y KALANTZIS, Mary (Eds.), *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Nueva York, Routledge, 2000.
- KAPLAN, Nancy, “Politexts, Hypertexts, and Other Cultural Formations in the Late Age of Print”, en <http://www.ibiblio.org/cmc/mag/1995/mar/kaplan.html>.

- LINK, Daniel, *Clases. Literatura y disidencia*, Buenos Aires, Norma, 2005.
- -----, *Fantasma. Imaginación y sociedad*, Buenos Aires, Eterna Cadencia, 2009.
- -----, *Cómo se lee y otras intervenciones crítica*, Buenos Aires, Norma, 2003.
- -----, "Internet: el retorno de la escritura", *Futuro*, suplemento de *Página/12*, Buenos Aires, sábado 17 de octubre de 1998.
- LUDMER, Josefina, *El cuerpo del delito. Un manual*, Buenos Aires, Perfil, 1999.
- MAGADÁN, Cecilia, "From the Global to the Regional: An Analysis of the Literacy Practices and Policies in the Ley Federal de Educación", Argentina - 1993, (mimeo).
- -----, "Educ.ar al soberano", *Radarlibros*, suplemento literario de *Página/12*, Buenos Aires, domingo 8 de septiembre de 2002.
- PETRUCCI, Armando, "Leer por leer: un porvenir para la lectura", en CAVALLLO, Guglielmo y CHARTIER, Roger (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, 2001.
- TIRAMONTI, Guillermina, "La tensión entre lo universal y lo particular en la forma escolar", en *Revista Propuesta Educativa* N° 30, Año 17, Buenos Aires, FLACSO, Noviembre de 2008.

Notas

- 1 El Cané de *Juvenilia* "es el escritor de la coalición cultural de 1880" afirma Ludmer en *El cuerpo del delito. Un manual*, pág. 28. Lucio V. López y Miguel Cané comparten su lugar en la coalición en la que Eugenio Cambaceres representa su vanguardia ideológica y literaria. Se trata de una formación singularísima, como lo demuestra el contraste con una cita que se puede encontrar en un texto de 1871, *Alicia a través del espejo* de Lewis Carroll:
 "–Ya ves. ¡Te has cubierto de gloria!
 –No sé qué es lo que quiere decir con eso de la "gloria" –observó Alicia.
 Humpty-Dumpty sonrió despectivamente.
 –Pues claro que no..., y no lo sabrás hasta que te lo diga yo. Quiere decir que 'ahí te he dado con un argumento que te ha dejado bien aplastado'.
 –Pero 'gloria' no significa 'un argumento que deja bien aplastado' –objetó Alicia.
 –Cuando yo uso una palabra –insistió Humpty-Dumpty con un tono de voz más bien desdenoso– quiere decir lo que yo quiero que diga, ni más ni menos.
 –La cuestión –insistió Alicia– es si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.
 –La cuestión –zanjó Humpty-Dumpty– es saber quién es el que manda..., eso es todo".
- 2 "Hoy, dice Deleuze, ciertos pensadores trazan un cuadro apocalíptico donde se leen tres rasgos: los gérmenes de un Estado mundial absoluto; la destrucción del mundo 'habitabile' y el ambiente; y la caza de un enemigo 'cualquiera'" (Ludmer, *op. cit.*, pág. 497-498).
- 3 Las contribuciones más ricas a ese debate, pienso, son las de Alain Badiou y Giorgio Agamben. Más abajo suministro dos referencias insoslayables, a las que habría que sumar las conferencias de Alain Badiou "La potencia de lo abierto: universalismo, diferencia e igualdad" del 9 y 10 de octubre de 2006, una transcripción de las cuales puede leerse en el número 73-74 ("¿Reilustrar la ilustración? Universalismo, ciudadanía y emancipación") de la revista *Archipiélago* (Barcelona, 2007). En relación con el tema que ahora nos ocupa, puede consultarse con provecho el número 6 de la misma revista ("Educar: ¿para qué?").
- 4 Dice Guillermina Tiramonti, en la "Introducción" al dossier sobre "La tensión entre lo universal y lo particular en la forma escolar" (*Revista Propuesta educativa* N° 30): "La tensión entre lo universal y lo particular ha adquirido relevancia a la luz de cambios que caracterizan nuestra contemporaneidad. En efecto, los cambios sucedidos en la segunda mitad del siglo XX muestran que en el nuevo orden cultural y social impera la heterogeneidad —al decir de Lazzaratto, 'la jaula de hierro weberiana' se ha roto, ha sido quebrada— y ya no es posible barrer a los márgenes aquello que no es susceptible de ser abarcado por la rigidez de las categorías existentes".
- 5 La ley 1.420 que organiza el sistema educativo argentino es de 1884 y fue sancionada dos años después del Congreso Pedagógico en el que se discutieron sus lineamientos. Dispuso que la instrucción primaria fuera obligatoria, gratuita y laica. Diez años después de su sanción, el índice de analfabetismo se había reducido en más de un 53%.

- ⁶ Realidad de la cual dan cuenta tanto las leyes de educación obligatoria y las leyes de ciudadanía y residencia, que son contemporáneas.
- ⁷ Sin rigor alguno, pongo bajo la rúbrica “escuela crítica” tanto la proliferación de escuelas laicas-confesionales (privadas o públicas) a partir de la década de 1960, como la sindicalización (es decir, la proletarización) creciente de sus principales actores, los maestros y profesores.
- ⁸ La Ley 24.195, conocida como Ley Federal de Educación (LFE) fue sancionada el 14 de abril de 1993 y puede considerarse el último adiós a los cuentos de la vieja coalición liberal, puestos al día por una nueva que, al mismo tiempo que definía los contenidos de la educación obligatoria y sus formas institucionales de organización, se desentendía de su financiamiento y el “universalismo” de su alcance, obligando a las provincias a hacerse cargo de la administración de sus particularidades.
- ⁹ Para un análisis de la Ley Federal de Educación, ver Cecilia Magadán (1993).
- ¹⁰ Ver Link, Daniel. “Niveles de lectura” (FLACSO, mimeo).
- ¹¹ Sobre la crisis de la lectura en los Estados Unidos, ver Petrucci, Armando. “Leer por leer: un porvenir para la lectura” en Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*. La educación es tema de las últimas campañas electorales en Alemania por los bajos rendimientos del sistema escolar alemán en las pruebas del proyecto Pisa 2000 que, en algunos rubros, “sólo tuvo por debajo países como Rusia, Portugal o Brasil”, tal como señaló alarmada la prensa alemana (http://www.zeit.de/2001/50/Hochschule/200150_pisa-aufmacher.html). En cuanto al tratamiento de los malos alumnos, Alemania obtuvo uno de los más bajos perfiles. “Peores fueron solamente Luxemburgo, México y Brasil” (<http://www.kindergartenpaedagogik.de/570.html>).
- ¹² La Ley Orgánica de las Universidades Nacionales (N° 20.654), promulgada en 1974, define (confesionalmente) a las universidades nacionales como “comunidades de trabajo que integran el sistema nacional de educación en el nivel superior con el fin de impartir enseñanza, realizar investigación, promover la cultura nacional, producir bienes y prestar servicios con proyección social y, haciendo los aportes necesarios y útiles al proceso de liberación nacional, contribuir a la solución de los grandes problemas argentinos”. Esa ley fue modificada por la Ley de Educación Superior (N°24.521) promulgada el 7 de agosto de 1995.
- ¹³ Agamben recuerda que, para la lógica medieval, “«manera» no era ni una generidad ni una particularidad, sino algo así como una singularidad ejemplar o un múltiple singular. (...) La manera no es ni género ni individuo: es un ejemplar, esto es, una singularidad *qualunque*. Es probable, entonces, que el término *maneries* no derive de *manere* (para expresar la permanencia del ser en sí mismo, la *mane* plotiniana, los medievales decían *manentia* o *mamio*) ni de *manus* (como quieren los filólogos modernos), sino de *manare* y así indicaría el ser en su surgimiento. Según la escisión que domina la ontología occidental, no se trata ni de una esencia ni de una existencia, sino de *una manera manantial* (*Maniera sorgiva*); no es un ser que es en este o aquel modo, sino un ser que es *el modo de ser propio*, y por tanto, aun siendo singular y no indiferente, es múltiple y vale por todos. Sólo la idea de esta modalidad surgente, de esta manera original del ser, permite encontrar un pasaje común entre la ontología y la ética. El ser que no permanece bajo sí mismo, que no se *presupone* a sí como una esencia escondida, que el azar o el destino empujarán después al suplicio de las cualificaciones, sino que *expone* en él y sin residuos su *así*, un tal ser no es accidental ni necesario, sino que, por así decirlo, *es continuamente generado según su propia manera*”.
- ¹⁴ Ver el volumen colectivo editado por Heriberto Cairo Carou (2002), y también Nicolás C. Burbules y Thomas A. Callister (2001).
- ¹⁵ He trabajado en relación con algunas definiciones de los *new literacy studies*, sobre todo en lo que se refiere a las nociones de “alfabetización situada” y “multi-alfabetización”, que piensan los procesos de alfabetización no sólo como la adquisición de técnicas complejas de lecto-escritura sino como la adquisición de competencias para legitimar determinadas performances discursivas y culturales. Ver Bill Cope y Mary Kalantzis (2000) y David Barton, Mary Hamilton y Roz Ivanič (2000).
- ¹⁶ Ciertamente, la escuela (ni la clásica ni la crítica) nunca enseñó nada en términos de la “lectura” de los medios masivos de comunicación salvo que debían ser puestos bajo sospecha. La “naturalidad” de los códigos y registros de la cultura audiovisual eximía a las audiencias de la necesidad de entrenamientos sistemáticos. Sobre la relación entre Internet y escritura, pueden consultarse mis trabajos publicados en 1998, 2001 y 2003.
- ¹⁷ Cecilia Magadán (2002) ha propuesto la noción de “re(d)alfabetizaciones” como equivalencia castellana de las *e-literacies*.
- ¹⁸ “Such knowledge and skill generally includes alphabetic literacies as well as at least a rudimentary grasp of a

computer's interface (what Cynthia Selfe terms "screen literacy") and some specialized knowledge for issuing computer-readable commands to save a document, print it, send it out over a network and the like" (Kaplan, 1995).

¹⁹ Con sus teorías y pedagogías asociadas.

²⁰ En otra parte he propuesto una correlación entre modelos de lectura (los ciclos de la teoría) y lógicas culturales (los ciclos del arte). No es casual que el estructuralismo haya encontrado su *vía regia* (y su momento de gloria) en el apogeo de la cultura de masas. Pueden consultarse "Estudios culturais, literaturas comparadas e análise textual: por uma pedagogia", en *Como se lê e outras intervenções críticas*, Chapecó, Argos, 2002, y también Kaplan (1995) donde la autora se refiere a una polémica sobre la alfabetización electrónica: "the technological differences themselves tell only a part of the story of technological and cultural change: by ignoring the social, Bolter and Lanham as well as Tuman and Postman fail to articulate some crucial relations between technologies and cultures". Para las posiciones que Kaplan critica ver: Tuman, Myron. *Word Perfect: Literacy in the Computer Age*. Pittsburgh: The University of Pittsburgh Press o Postman, Neil. *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*, New York, Vintage Books.

²¹ Nancy Kaplan ironiza: "the source of Neil Postman's nightmares".

Resumen

En el marco del debate sobre la crisis de los universales, el artículo retoma el vínculo entre el saber escolar y la cultura contemporánea históricamente. Reflexiona acerca de las imágenes teñidas de arrogancia, xenofobia, sexismo y racismo que la generación del ochenta eligió mostrar en el aparato escolar. Este contenido se constituyó en un conjunto de universales que permitían a la escuela clásica funcionar como un sistema de inclusiones y exclusiones.

Los debates acerca de la crisis de los universales abrieron un espacio donde la escuela perdió su antigua función, las necesidades que antes cumplía comenzaron a ser atendidas por otros aparatos y máquinas estatales, con mayor economía de recursos y eficacia. Este intervalo se identifica en el artículo como "escuela crítica", la que se interroga por sus modos de existencia, sus objetivos, producto del abandono, del vacío de lo universalista.

Finalmente, se ponen de relieve las implicancias de la transformación de la escuela en un marco en que la actualidad, el anacronismo y la inoperancia se presentan como predicados de una ética futura. Y se interroga acerca de las posibilidades de constituir a la escuela en una "comunidad de trabajo" que atienda a una pedagogía de lo imposible en lugar de una pedagogía de lo necesario.

En este marco se tratan los desafíos educativos actuales, cuando asistimos a un nuevo umbral tecnológico, la "reproducción digital". La alfabetización digital implica un modelo escolar de lectura radicalmente nuevo: la lectura como experimentación.

Palabras clave

Saber escolar - Era de la reproducción digital - Pedagogía de lo imposible - Alfabetización digital - Lectura como experimentación

Abstract

In the framework of the debate over the crisis of universals, this article reviews the historical connection between school knowledge and contemporary culture. It reflects about the images tinged with arrogance, xenophobia, sexism and racism that the generation of the eighties introduced into the modern school device. This content constituted a collection of universals that allowed classical school to operate as a system of inclusions and exclusions. However, the debates over the crisis of universals opened a gap that led school to lose its former role, which started to be filled by other state devices and machines with better economy of resources and effectiveness. This opening is identified in the article as "critical school", being the one that question itself about its ways of existence and objectives, as a result of the abandonment and emptiness leaved by the universals. Finally, it outlines the implications of school transformation within a context where dated, anachronism and ineffectiveness present as predicates of a future ethic. It also interrogates about the possibilities of constitute school as a "work community" which can put into practice the pedagogy of the impossible instead of the pedagogy of the necessary. It's in this context of a new technological threshold, characterized by "digital reproduction", that the current educational challenges are discussed in this article. Digital alphabetization implies a school model of reading that is radically new: reading as a way of experimentation.

Key words

School knowledge - Digital reproduction era - Pedagogy of the impossible - Digital alphabetization - Reading as a way of experimentation