



HISTORIAL DEL ARTÍCULO:

Recepción: 10 de mayo 2011
Aceptación: 12 de julio 2011
Recepción versión final: 30 de julio 2011
Accesible en línea: 26 de agosto 2011

“Tenés que estudiar para no ser un obrero igual que tu padre”. Una valoración crítica de un artículo de José Luis Rebellato.

Gerardo Garay Montaner¹

Resumen

El presente trabajo pretende reflexionar críticamente un artículo de José Luis Rebellato, “Conciencia de clase como proceso” desde una perspectiva filosófica, buscando explicitar las funcionalidades utópicas subyacentes, según los aportes teóricos de Arturo Andrés Roig. Nuestro supuesto radica en que la contribución de Rebellato no puede ser apreciada solamente desde los conceptos teóricos de sus investigaciones fundamentales, sino también en aquellas que muestran la conformación de una reflexión colectiva, producto del diálogo que mantuvo con los diversos actores sociales.

¹ Docente de Filosofía y Licenciado en Ciencias de la Educación, maestrando en Estudios Latinoamericanos. Docente del Dpto. de Historia y Filosofía de la Educación (FHCE –UDELAR). Correo electrónico: gerardo.garay@gmail.com

Palabras clave: filosofía de la educación, educación popular, política y educación, función utópica, análisis del discurso

Summary

This paper aims to reflect critically about an article written by José Luis Rebellato: "Class conscience as a process" from a philosophical perspective, seeking to make the underlying utopian functionalities explicit in the light of Arturo Andrés Roig's theoretical contributions. Our main assumption relies in the idea that Rebellato's conceptions cannot be appreciated merely from the theoretical concepts of his main researches, but also from those which show the conformation of a collective thinking as a product of dialogue maintained with diverse social actors.

Key words: Philosophy of Education, Popular Education, Education and Politics, Utopian Function, Discourse Analysis

A modo de introducción: educación y filosofía.

El presente trabajo posee, si se quiere, una pretensión humilde: reflexionar críticamente sobre un artículo de José Luis Rebellato: **“Conciencia de clase como proceso”**² desde una doble perspectiva, reflexionando sobre la metodología de los Talleres de Educación Popular realizados en el Instituto Cuesta Duarte del PIT CNT, y, desde una óptica filosófica, nos proponemos leer ‘ente líneas’ el mismo texto, explicitando las funcionalidades utópicas subyacentes, según los aportes teóricos de Arturo Andrés Roig, representante destacado de la tradición filosófica latinoamericana a la que Rebellato adscribió y contribuyó con aportes estimables.

La impactante figura de José Luis Rebellato ha marcado, como pocos – en el transcurso de su corta vida– a profesores, estudiantes, trabajadores y

² Publicado en Trabajo Social N°12, Montevideo, 1993. Pp. 11-35; para este trabajo, utilizaremos la versión recientemente publicada en AA.VV.; (2009), **Rebellato, intelectual radical. Selección de textos.** Extensión, Nordan comunidad, EPPAL, Montevideo.

militantes sociales de diferentes espacios colectivos; su labor, impresionante a pesar de su corta vida, debe ser recordada no solamente como militante ejemplar, docente y pedagogo, sino también como filósofo. Sus aportes en el marco de la filosofía y de la ética de la liberación latinoamericana, significan una destacada contribución en el proceso de maduración del pensamiento crítico latinoamericano *“y en este sentido se inscribe en una tradición de reflexión crítica-, en particular en el campo de la filosofía y de la ética, representando uno de los intentos rigurosos de formulación de un ‘marxismo crítico latinoamericano’, presentando importantes contribuciones en los campos del debate sobre la hegemonía, la constitución del sujeto, y de la praxis político-cultural-pedagógica, así como en la perspectiva de la ética de la liberación en América Latina.”* (Casas, 2009: 1).

Nuestro interés - disciplinariamente hablando - está pautado por la filosofía de la educación; reflexionar a partir de la producción de José Luis Rebellato desde este campo disciplinario creemos que es una contribución importante al amplio espectro de los asuntos educativos. ¿Por qué sería importante un abordaje de este tipo? El propio Rebellato tal vez pueda contribuir a responder esta pregunta, ya que advierte, coincidiendo con las expresiones de la primera generación de la Escuela de Frankfurt, que el creciente proceso de estandarización, fragmentación y mercantilización de la vida cotidiana son características sintomáticas del debilitamiento de las capacidades de razonamiento crítico que están padeciendo las democracias occidentales, *“el discurso democrático tiende a ser reemplazado por el lenguaje de la lógica y de la tecnociencia, así como los saberes son sustituidos por tecnosaberes”*, (Nuñez-Pérez, 2004: 26-27). Evidentemente la educación, como expresión de los procesos económico-políticos no escapa a esta situación.

¿Por qué este texto? La contribución de Rebellato no puede ser apreciada solamente desde los conceptos teóricos, ricos y profundos, de sus investigaciones teóricas fundamentales, José Luis testimonia un pensamiento dinámico que se fue constituyendo en diálogo con diferentes actores, interpelado por la problemática de la realidad, asumiendo la complejidad que todos los procesos humanos conllevan, y este artículo es una expresión cabal

de ello. Los aportes a la reflexión filosófica que queremos destacar, como no podía ser de otra manera, pretenden reflejar la misma tensión fecunda entre la abstracción y la praxis.³

Cronológicamente hablando, este artículo correspondería a la etapa que varios investigadores han coincidido en señalar como tercera y última en la vida de Rebellato, una etapa que comenzaría aproximadamente en la década de los 90, un

“período en el que Rebellato consolida su inserción académica a nivel de la Universidad –aunque sin abandonar su vocación extensionista y su vinculación con distintas organizaciones y prácticas sociales. Allí se produce un cierto giro en el que la perspectiva más centrada en el marxismo y la educación popular de base gramsciana, fuertemente presente en la década del 80, es resignificada a partir del diálogo con los debates planteados por las grandes discusiones del mundo académico”. (AA.VV., 2009: 18).

Es un texto que refleja claramente la estrecha relación entre su producción escrita y los procesos sociales en los que participaba, *“su propuesta de construir nuevos saberes, nuevas formas de generar conocimiento, su confianza en los sectores populares, se van concretizando en su propia producción”.* (AA.VV., 2009: 33).

Autoanálisis de clase

Nuestra tarea será la de leer críticamente el artículo **“Conciencia de clase como proceso”** en el que se refleja la práctica de Talleres de Educación

³ Como lo expresa adecuadamente Casas: *“... se trató de un intelectual que articuló, quizá como pocos, una rigurosa formación y trato teórico e investigativo (...) junto con una intensa vinculación con la práctica social y educativa. Logró eso que quizás esté reservado a unos pocos: ser un gran articulador de la teoría y la práctica, sin dejar de ser, al mismo tiempo un intelectual sólido, y un educador y docente comprometido con los sujetos y las causas populares. Se trató sin dudas de un gran pensador de la práctica, y también de un importante promotor de la teoría puesta en práctica.”* (Casas, 2009: 4).

Popular con trabajadores y explicitar su desarrollo, así como las diferentes valoraciones que Rebellato hace de ellos como herramienta de construcción de una 'conciencia de clase'.

Un tema de 'inevitable recurrencia' en estos Talleres es el de la 'conciencia de clase'. Y esta recurrencia es debido a dos razones según lo expresa Rebellato: la preocupación sobre cómo se genera esa conciencia, y la apelación a ella por parte de los trabajadores como categoría que explicaría la escasa participación de otros compañeros en las tareas colectivas.

El autor manifiesta claramente, desde el inicio mismo del texto, una preferencia: propone liberar la concepción que muchas veces los trabajadores tienen de la conciencia de clase como "*un atributo sustantivo, como algo que se tiene o no, como algo dado*" (Rebellato, 1993: 73). Existe cierto determinismo en esta concepción advierte Rebellato, una concepción lineal que disocia la conciencia del "ser conciente", es decir, del "*proceso vital de los hombres.*" (Rebellato, 1993: 73).

El método de trabajo que han seguido en estos Talleres lo han denominado 'autoanálisis de clase'; para su realización es necesario partir del "proceso real de los trabajadores, de su proceso vital", y como fundamento teórico, cita "*La Ideología Alemana*". Marx y Engels proponen un método: partir de la humanidad 'no vistos y plasmados a través de la fantasía, sino en su proceso de desarrollo real'.⁴

El objetivo de los Talleres ha sido entonces el de 'partir del proceso real de los trabajadores' reconstruyendo 'la historia del proceso de conciencia', en el que '*los trabajadores se transforman en investigadores de su propia realidad*', (Rebellato, (1993): 74). Es notoria aquí la preocupación constante de Rebellato por procesar el encuentro entre un saber teorizado y la teorización que se va realizando a partir de los procesos colectivizados por los propios trabajadores. Dicha teorización requiere múltiples niveles de sistematización, en lo que Rebellato ha llamado una 'metodología dialéctica':

⁴ Aquí 'real' debe entenderse por 'histórico', es decir el ser humano en tanto producto de una sociedad, un mecanismo de producción, un estado, y una clase hegemónica; ya que en esto radicó la crítica de Marx a Feuerbach. El modelo antropológico feuerbachiano era muy concreto y 'real', pero a los ojos de Marx, por su ahistoricidad, sólo terminaba siendo una categoría abstracta y sin sentido.

“En una palabra el proceso de sistematización en estos niveles ricos y complejos se caracteriza por el empleo de una metodología dialéctica que parte de la experiencia, realiza un proceso de análisis y síntesis para volver nuevamente a la experiencia y la práctica de los trabajadores” (Rebellato, 1993: 74).

Un ‘nivel superior de sistematización de lo trabajado es realizado por los educadores, tarea que arrojó como resultado tres temas principales que sirvieron como vías de abordaje al tema de la conciencia de clase:

1. Los condicionamientos que actúan sobre la conciencia.
2. El propio proceso a través del cual estos condicionamientos comienzan a desestructurarse.
3. Las dimensiones específicas que se van descubriendo como propias de la conciencia de clase.

La conciencia y sus condicionamientos

Para descubrir la conciencia, es preciso, en primer lugar conocer los factores que actúan impidiendo el desarrollo de ella; aquí se parte entonces, antes que de un saber teórico, de la experiencia de los trabajadores. Esta **práctica pedagógica inductiva** emerge de las experiencias obreras particulares, pero busca contribuir a un proceso de generalización creciente, en el que las diferentes experiencias personales, se tornen cada vez más comunitarias.

Como resultado de las diferentes puestas en común se extrajeron lo siguientes grupos de condicionamientos, ligados

- a) a la propia **situación del trabajo**, tanto en sus condiciones mínimas de realización, como en una situación un tanto ‘privilegiada’; ‘las situaciones de miseria no generan conciencia’ afirma Rebellato, lo cual contradeciría –agregamos nosotros- una convicción extendida en algunos ámbitos de izquierda de que la concientización de los trabajadores iría de la mano de un empeoramiento de sus condiciones de vida: ‘tano peor, tanto mejor’.

- b) a las **imágenes paternalistas** que muchos trabajadores tienen de su patrón. Estas imágenes, encubren situaciones de explotación, y el poder de dominio que ejerce el patrón sobre los trabajadores.
- c) a la **internalización** que el trabajador hace de la imagen represiva del patrón, 'la identificación autoritaria que esto genera, es un verdadero obstáculo para descubrir la función económica y represiva del patrón'.
- d) La **retroalimentación ideológica que se produce entre el ambiente familiar y el laboral**: *“esta identificación autoritaria se produce y se refuerza en el propio ambiente en donde el trabajador vive. La familia actúa como ‘fábrica de ideologías’, como espacio de conformación de una personalidad sumisa, que se corresponde con la sumisión que la producción capitalista exige”*. (Rebellato, 1993: 76).
- e) A la **reproducción que genera el sistema educativo**:

“La educación que da la familia se continúa en la educación que ofrece la sociedad a través del sistema educativo. Familia, sociedad y sistema educativo interactúan de tal manera de ir conformando un determinado modelo. El sistema educativo no solamente lo hace a través de los contenidos sino también en virtud de la mediación de una estructura de relaciones que establece” (Rebellato, 1993: 77).

Rebellato remarca el hecho de que existe un despojo cultural al mismo tiempo que se produce el despojo económico. Asimetrías, relaciones de poder, sumisión, aceptación de los saberes de otros, acriticismo, estos son los rasgos sobresalientes de la actual educación en el sistema estatal. Seguidamente Rebellato expresa con claridad una idea de fuerte connotación política: hay que generar contradicciones **dentro** del sistema educativo (cfr. Rebellato, 1993: 77).

Una concepción presente en varios militantes y que Rebellato critica, (no queda claro si desde su postura personal o como resultado de los Talleres) es ésta: se concibe la educación popular como una “alternativa fuera de los marcos institucionales”; el problema parecería estar en una especie de ‘puritanismo’: todo lo que hace la educación popular es bueno y liberador; y

‘perverso’ todo lo que viene de los espacios institucionalizados (cfr. Rebellato, 1993: 77).⁵

Lo que queda claro en la opinión de Rebellato es que es posible ‘recuperar’ espacios dentro del sistema educativo, y esto es importante para generar ‘contradicciones’ dentro del sistema. Pero si es posible ‘recuperar’, esto supone algo que alguna vez se tuvo y hoy ya no está; en este sentido, parece difícil probar históricamente que los trabajadores hayan tenido una participación activa en las políticas educativas del estado, al menos en Uruguay.

Lo que lamenta Rebellato es que con posturas como ésta se abandona un espacio privilegiado para la lucha:

*“Se habla así de ‘desescolarización’ y se desarrolla una crítica al saber académico desde fuera de los espacios donde se genera ese saber. De este modo se abandona el espacio escolar y académico, dejándolo en manos del sistema dominante. Una concepción dialéctica, por el contrario, es consciente de que la lucha de clases atraviesa también al sistema educativo y de que por lo tanto una educación liberadora debe tener **suficiente imaginación** para dar la lucha dentro de esos espacios institucionales”* (Rebellato, 1993: 77).

Es interesante anotar aquí que Rebellato realiza una valoración de soslayo al requerirle a la concepción de una educación liberadora, “suficiente imaginación”..., mostrando que la otra opción - es decir, aquella que nombrábamos en la nota al pie, que busca generar espacios educativos contra-hegemónicos **fuera** de los propiciados por el estado- carecería de ésta. Del mismo modo “una concepción dialéctica” parecería oponerse a una concepción

⁵ Rebellato no nombra en este texto el hecho de que esta tensión no es nueva; en el ámbito educativo esta discusión se había dado fuertemente en Uruguay cien años antes en el contexto de una creciente necesidad de formación de los miembros de las ‘sociedades de resistencia’ (nombre que tenían entonces las agremiaciones de trabajadores, mayoritariamente de inspiración anarquista) y el peligro de una educación estatal –vareliana- que era visualizada por los trabajadores como una amenaza a la conciencia de clase: sólo podía producir empleados y patriotas. En aquel entonces la solución fue propiciar una educación alternativa: la ‘escuela nueva’, según la metodología y contenidos propuestos por Francisco Ferrer i Guardia.

¿dicotómica? ¿simplista? Que ¿reduce y empobrece las opciones entre un 'adentro' y un 'afuera'?

En el mismo sentido van las preferencias del autor en este otro párrafo:

*“La educación liberadora debe tener la **audacia** de asumir la experiencia de la contradicción, generando propuestas alternativas, también dentro del sistema educativo. Este constituye una trinchera que no es posible abandonar”.* (Rebellato, 1993: 77, las negritas son nuestras).

Rebellato menciona dos ejemplos concretos en los que ésta lucha se está realizando desde 'dentro' del sistema: la búsqueda de formulación de una nueva 'propuesta educativa', que busca introducir la temática de los derechos humanos como un vector indisociable de la educación, esta propuesta –nos dice el autor- *“apuesta a una relación entre escuela y comunidad, pensada con una orientación crítica y liberadora, que a su vez suponga una reformulación de la metodología educativa”* (Rebellato, 1993: 77).

Asimismo, los intentos en el ámbito universitario de generar nuevos modos de producción del saber científico, una gestación que se dé junto con los sectores populares y no meramente al servicio de éstos. La opción de Rebellato es clara, lo que no queda claro, una vez más, es si esa constatación es el resultado de las reflexiones producidas en los talleres, o son producto de una valoración personal:

“En estos esfuerzos está contenido embrionariamente un nuevo modelo de educación y de universidad. La lucha está dada dentro del mismo sistema educativo. La educación popular no puede ponerse cómodamente al margen de esa lucha”. (Rebellato, 1993: 77)

Rebellato continúa con la crítica al 'modelo educativo' predominante, y su concepción de una 'educación integradora',

“una educación integradora, apunta precisamente a que se presente como real aquello que oculta las contradicciones de la realidad”, (Rebellato, (1993): 78).

La pretendida 'laicidad' como paradigma orgulloso de neutralidad es un ejemplo de ello, *"prepara al individuo para funcionar bien dentro de una sociedad capitalista y liberal (...) esconde la dinámica contradictoria de la sociedad"*, y esto porque *"es una educación establecida sobre el principio según el cual, los modelos de comportamiento del educando existen ya y están constituidos por aquellas pautas sobre las que el educador ha construido su propia vida"*, (Rebellato, 1993: 78). Parece evidente que la reclusión al ámbito privado de las creencias religiosas y preferencias políticas (y no sólo partidarias) es un modo de transmitir preferencias en uno y otro ámbito.

Pero la crítica no queda ahí,

"la educación integradora es la mejor aliada de una sociedad autoritaria, porque tanto una como la otra se interesan por sujetos a quienes sea fácil imponer modelos de comportamiento, abdicando de cualquier postura que signifique protagonismo e iniciativa creadora. Por eso, una educación integradora es la correa de transmisión de una cultura ya elaborada. La escuela es la organizadora de la sumisión. Es generadora de estructuras de carácter autoritario". (Rebellato, 1993: 78)

La educación institucional del estado presenta una identificación que es impuesta, y por lo tanto violenta las iniciativas de pensamiento. Como actitud de fondo asume la 'docilidad', *"no educa ni a la libertad, ni a descubrir la realidad, sino a aceptar la ley del más fuerte, tanto en el plano intelectual como en el plano económico y político"* (Rebellato, 1993: 78). La escuela entonces nos lleva a aceptar un mundo que es ilusorio, porque esconde el fondo contradictorio de la realidad.

Es llamativo que en estos talleres de trabajadores, siendo conscientes de tal magnitud de la educación estatal, no aparezca con mayor énfasis la responsabilidad de la institución misma (el estado) que más allá de coyunturas, podríamos reconocer como parte constitutiva de sus cometidos principales, la dominación, sirviéndose de la diferenciación entre una educación 'para el pueblo' y otra para los sectores privilegiados (existe suficiente evidencia histórica al respecto que puede constatarse en los procesos de gestación de

los estados modernos). Hay a nuestro juicio, una sorprendente confianza en el rol del estado como institución en las valoraciones de los Talleres.

El análisis de los condicionamientos ayuda a descubrir lo complejo del 'proceso de conciencia',

“Es algo profundamente arraigado en las estructuras de la personalidad colectiva. Supone una verdadera desestructuración, donde la lucha, el proceso personal y colectivo y la conciencia que se va adquiriendo, se interrelacionan dialécticamente”. (Rebellato, 1993: 79).

Es un 'rehacer' las historias personales, y para esto es necesario una 'nueva cultura', *“la lucha de los trabajadores es inseparable de una nueva cultura, de una nueva educación”*, en palabras de un trabajador: *“No tenemos una educación como trabajadores. Estamos actuando con los principios de la clase dominante”*. El proceso de conciencia es un

“proceso colectivo, que nos transforma como personas, en la totalidad de nuestros valores, de nuestra existencia y de nuestras esperanzas”. (Rebellato, 1993: 79).

Un proceso de constitución de una subjetividad nueva, como veremos.

El proceso de conciencia en primer lugar, es algo ligado estrechamente a la cotidianidad. Usualmente se la entiende como: claridad de ideas y valores en los que se expresa y dilucida la situación de explotación y las estrategias necesarias para transformar esa situación. Pero la cotidianidad es la clave fundamental desde donde pensar nuestra situación como trabajadores; *“cuando no reflexionamos a partir de la cotidianidad no descubrimos la separación que muchas veces existe entre nuestras ideas y valores y los actos que desarrollamos en la vida cotidiana”*. Rebellato busca salvar incoherencias entre teoría y práctica, entre el discurso y la transformación concreta de las realidades, *“si se quiere superar esta escisión, la vida cotidiana debe aportar a una nueva totalidad, y la totalidad debe estar enriquecida de cotidianidad”*. (Rebellato, 1993: 80).

El primer espacio que debe permitir este enriquecimiento es el propio ámbito laboral. En la gestación de la conciencia del trabajador en cuanto tal tiene un lugar privilegiado la recuperación crítica de esa experiencia como trabajador. Usualmente, y por el mismo carácter alienante que tienen los sistemas productivos en nuestras sociedades capitalistas, estas experiencias suelen ser dejadas de lado por el trabajador. No obstante la vivencia de la explotación en el trabajo juega un papel fundamental,

*“no genera mecánicamente el surgimiento de la conciencia. La conciencia no es el resultado de una situación objetiva. Pero la experiencia subjetiva del trabajador es **insustituible**, no hay conciencia si no hay un descubrimiento crítico y vivencial de la situación que se vive”.* (Rebellato, 1993: 80, subrayado nuestro).

Esta experiencia, por otra parte, no sólo enfrenta al trabajador con su propia situación, sino que lo acerca a la vivencia de los demás trabajadores, es una ‘vivencia colectiva’.

Pero esto no se logra si los trabajadores no toman esa experiencia como una dimensión de análisis y de reflexión, es un descubrimiento permeado por la vivencia y el sufrimiento, un darse cuenta de que su identidad la definen otros, y que el papel de los trabajadores en la sociedad debería ser el de protagonistas y no simplemente instrumentos y fuerza de trabajo;

“Es por esto que el ‘punto de vista’ de los trabajadores constituye la perspectiva esencial, el eje de referencia para ir enriqueciendo el conocimiento de la totalidad. Se constituye en un criterio hermenéutico básico, es decir, una experiencia a partir de la cual se interpreta toda la sociedad y es posible empezar a vislumbrar posibilidades de cambio y de alternativa. Sin estas preguntas, que tienen que ver con la experiencia, los sufrimientos y el papel que cumple el trabajador en la producción capitalista, todo análisis objetivo se vuelve artificial. Es decir, a pesar de su validez, no penetra en las estructuras más profundas de la personalidad”. (Rebellato, 1993: 81).

A pesar de la importancia que tienen los vínculos familiares actuales, su historia y sus expectativas, *“la conciencia no es algo dado, ni siquiera transmitido. Es algo que se va gestando, muchas veces sin saber cómo ni por qué”*, (Rebellato, 1993: 81). De esto último podemos concluir entonces que una educación que pretenda ser liberadora, no debe asociarse a la transmisión de una presunta conciencia de clase porque sería inútil, y hasta contraproducente.

La conciencia de clase apunta a abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las relaciones de explotación. También en la dominación existente en las relaciones de los vínculos familiares,

“La conciencia no es solamente el descubrimiento de los procesos objetivos. Es también descubrimiento de sí mismo, de esas estructuras subjetivas profundas que permiten o bloquean el desarrollo de algo nuevo”. (Rebellato, 1993: 82).

Se tengan o no en cuenta las dimensiones subjetivas y cotidianas, están siempre actuando sobre la lucha y la conciencia del trabajador,

“En este sentido, si estas dimensiones son asumidas, afectan las mismas estrategias de las organizaciones sindicales. El sindicato no es un lugar restringido. No es sólo el lugar de encuentro de los trabajadores para organizar y llevar adelante la lucha. El sindicato debe llegar necesariamente a estas dimensiones fundamentales de la vida cotidiana. Debe ‘politizar esos espacios que ya están politizados por la ideología dominante’”. (Rebellato, 1993: 82)

Esto supone otorgar a la lucha una dimensión más ‘global’, que genere no sólo una conciencia económica y política, sino una ‘conciencia cultural’, gestar una nueva cultura que abarque todas las dimensiones de la vida del trabajador, que conduzca a *“superar la ruptura entre política y vida cotidiana”*,

“Por eso, la clase obrera tiene como destino ser protagonistas de una nueva totalidad donde no sólo se hayan superado las formas de explotación y dominación sino las formas de compartimentación y separación, a través de la superación de la ruptura entre teoría y

práctica, se logra que coincidan el autoconocimiento de la clase trabajadora y el conocimiento de la totalidad, la subjetividad y la objetividad, las dimensiones personales y las dimensiones colectivas. La transformación a la que apuesta la clase obrera es total. Abarca a todos los ámbitos de la vida y de la sociedad.” (Rebellato, 1993: 83).

Si la conciencia es un proceso personal y colectivo a la vez, si necesita acompañar conjuntamente la lucha y la reflexión colectiva, es necesario una metodología coherente con este proceso. Los Talleres de Educación Popular cumplen - a juicio de Rebellato - este cometido,

“Resultan ser ámbitos privilegiados para confrontar procesos, experiencias, vivencias, que tienen que ver con los propios procesos de la conciencia. Pero a la vez, esa misma situación de análisis colectivo, favorece la maduración de la conciencia.” (Rebellato, 1993: 83).

En este sentido, los talleres “forman parte del mismo proceso de conciencia”, invierten las prioridades de la educación tradicional, es decir, apuntan a un descubrimiento recíproco de los condicionamientos y dificultades, y no como un saber traído meramente desde fuera. Pero los Talleres no se limitan solamente a producir conocimientos nuevos o alternativos. Si bien es verdad que lo actuado termina afectando “a la misma teoría del conocimiento”, en tanto realiza un discernimiento colectivo de la práctica,

“los procesos de ruptura y desestructuración tienen que ver con dimensiones más profundas, que afectan a la vida en su totalidad. Apuestan a una nueva ruptura cultural, si entendemos la cultura como algo en lo que están implicados los valores, las opciones, las prácticas, los comportamientos. Y las estructuras más profundas de la personalidad.” (Rebellato, 1993: 83)

Otro aspecto metodológico coherente con los mismos procesos de conciencia es la necesidad, asumida también en los Talleres, de crear una metodología que recupere la historia de lucha de los trabajadores, de testimonios concretos, olvidados o subvalorados por la historia oficial pero muy

vivos en la memoria de los trabajadores. Y esa recuperación debe ser “a través de la memoria de los compañeros militantes que hoy se entregan a la lucha”,

“pero esas luchas no pueden quedar relegadas a tiempos pasados, sino que tienen que ser estímulos para el presente y el futuro de la clase obrera. La tradición forma parte esencial de la historia de lucha de hoy.” (Rebellato, 1993: 84).

Una tradición entendida como flujo vivo que ‘trae’ la memoria viva de lucha, y no como un estanque quieto de aguas muertas. Una tradición *“creativa, desafiante, no anclada en el pasado.”* Entendida de este modo, la tradición *“transmite un mensaje que desacomoda, desarticula, ayuda a los procesos de desestructuración y crecimiento de la conciencia.”* (Rebellato, 1993: 84)

Las propias organizaciones de los trabajadores, deben ser espacios de ‘autoeducación’, pero una autoeducación recíproca y horizontal,

“... no entendida como la educación unidireccional que los dirigentes dan a los trabajadores de ‘base’. Este modelo educativo llevará a pensar que por un lado están los dirigentes que educan y por el otro, el ‘resto’, la ‘base’ que es educada por sus dirigentes. Cuando hablamos de autoeducación queremos decir que los trabajadores educan a los trabajadores”. (Rebellato, 1993: 85).

Resulta interesante destacar la crítica que realiza Rebellato a tres concepciones sobre la educación popular:

1. Crítica a la concepción de la educación popular como protagonista de los procesos educativos:

“La participación y autoeducación liberadoras, en el seno de las organizaciones sindicales, constituyen un cuestionamiento severo a un determinado modelo de educación popular. A una educación popular que considera que es la protagonista de los procesos educativos. Por el contrario, la educación popular, si está realmente ligada a los procesos organizativos del pueblo, recupera las experiencias populares. Y aporta

para estimular el crecimiento de esas experiencias. (Rebellato, 1993: 85).

El rol de la educación popular, insustituible, no debe ser entendido sin embargo como ‘vanguardia’ de los procesos populares, sino más bien como fermento que estimule haciendo crecer esos procesos.

2. Crítica a la concepción mecanicista de la educación popular:

“Existe también un cierto abordaje ingenuo respecto a la ‘concientización’, por parte de la educación popular. Muchas veces se entiende la generación de conciencia como un proceso rápido y simple. Se puede llegar a creer que a partir de un taller o de una experiencia de educación popular, se adquiere un nivel de conciencia avanzado. La concientización se vuelve un proceso casi mágico. En esta línea los procesos de ‘multiplicación, que son típicos de la educación popular, son concebidos en forma extremadamente espontaneísta. Se recurre entonces a técnicas, aplicadas con excesiva simplicidad y falta de análisis, pensando que de esta manera la conciencia surge en forma casi inmediata.” (Rebellato, 1993: 86).

Una educación popular liberadora debe ser particularmente sensible a las dimensiones complejas de los procesos de conciencia y particularmente - dimensión presente en todo el artículo - a los aspectos subjetivos, ‘inconscientes’ de las personas involucradas.

3. Crítica a una concepción ‘culturalista’ de la educación popular:

La interpretación ‘culturalista’ “entiende que los procesos de conciencia, por su ritmo lento, sólo pueden darse alejados de las organizaciones y de las luchas populares” (Rebellato, 1993: 86). Pero las instancias de lucha, las movilizaciones, los conflictos y confrontaciones, son ‘momentos claves’ para avanzar en conciencia, debidamente acompañados –como se ha dicho ya- de un proceso de maduración y reflexión crítica, personal y colectivo. Por esto,

“la educación popular es indisociable de la constitución del pueblo trabajador como sujeto histórico y protagónico de la lucha económica, política y cultural” (Rebellato, 1993: 86).

En este sentido, la valoración que de los Talleres hace Rebellato es positiva, ya que *“han constituido espacios fundamentales para recuperar esta experiencia de maduración y de identificación activa”* (Rebellato, 1993: 86). El aporte teórico que nutre esa experiencia, en esta metodología, no puede estar disociado de la práctica, ambos se interpelan mutuamente:

“Es a partir de la práctica investigativa que suponen los Talleres, como autodescubrimiento de estos procesos que es posible confrontar esa práctica con aportes teóricos en torno a los temas abordados. La lectura de los textos y documentos ya no es una simple lectura. Sino una relectura que descubre nuevas dimensiones. La práctica se transforma así en una perspectiva hermenéutica. La comprensión del texto no se produce en forma disociada en relación a la práctica, sino que el texto desafía y a la vez es desafiado por esa práctica. La metodología busca superar las disociaciones entre teoría y práctica, entre subjetividad y objetividad” (Rebellato, 1993: 88).

Rebellato cierra el artículo mostrando una falencia en el movimiento obrero, ‘cierto vacío’ que no permite apostar decididamente por mecanismos que contribuyan al análisis de la práctica:

“Sentimos cierto vacío en lo que significa apostar al análisis de la práctica, de las vivencias y de las dimensiones subjetivas de la conciencia de clase. Y esta subjetividad es un resorte fundamental en la lucha de los trabajadores” (Rebellato, 1993: 92).

Es a este vacío que la educación popular debe ayudar a colmar, si quiere ser verdaderamente liberadora, ayudando a descubrir la conciencia de los propios límites, superando las fórmulas fáciles y las certezas absolutas, tomando conciencia de que muchos de nuestros conocimientos llevan consigo

una parte de ‘mistificación y de ilusión’ en el sentido de que muchas veces nuestro conocimiento de la realidad queda fijado “*en los aspectos superficiales de los objetos y descuidan sus aspectos profundos*”. (Rebellato, 1993: 74)

Importancia del estudio de la dimensión utópica de los discursos

Hemos optado por asumir el marco referencial analítico-crítico-normativo de la filosofía latinoamericana inaugurada por el filósofo argentino Arturo Andrés Roig, y especialmente en lo que atañe a sus estudios sobre la utopía. Un abordaje que privilegie el análisis del lenguaje va en consonancia con el proyecto pedagógico de Rebellato, que reconoce en el lenguaje un lugar fundamental en el que se construye poder, un modo –como apunta Barrios- de concebir y de hacer historia:

“Creo que José Luis intenta fundar, desarrollar, un interesante programa pedagógico, que en cuanto a la centralidad que él le otorga a la cuestión del poder, presenta muchas coincidencias con el de Paulo Freire. Este poder popular se expresaría mediante determinadas prácticas, y fundamentalmente en tres dimensiones. En primer lugar se expresa a través del lenguaje, acerca del cual el método pedagógico de Freire parte de una constatación simple (pero no simplista) acerca de la cual la lectura es una formidable herramienta de abordaje del mundo, de interpretación, de reflexión y de transformación del mundo, y donde la escritura, además de ser un acto y una herramienta de comunicación, es una formidable manera de aprender la realidad social. O sea, lectura y escritura son dos maneras también de concebir y de hacer historia. ¿Por qué? Porque son posibilitadoras potenciales de construcción de sujeto de cambio” (Barrios, 2008: 23).

El hallazgo de Roig consistió en mostrar que el efecto discursivo de los discursos utópicos, -es decir, el hecho de que desde un lugar imaginado se midan las fallas del lugar real, abriendo, a partir de este contraste, un espacio nuevo como posibilidad de realización- excede lo propiamente narrativo de la

utopía, ubicándonos de este modo, en el terreno de las funciones del lenguaje. Efectivamente, existe una dimensión utópica presente en todo discurso, y no exclusivamente en aquellos textos que tradicionalmente se los ubica en la categoría de 'género utópico'.

El estudio de cómo se ejercita esta *función utópica* al interior del lenguaje nos parece pertinente para el estudio de este texto de Rebellato, ya que si bien éste autor no plasmó sus ideas en una escritura enmarcada en el género utópico, reivindicó sin embargo el papel de la utopía en la construcción de un pensamiento de vocación crítica y liberadora; y estudiarlo a través de la mediación de las funciones discursivas, parece particularmente adecuado para comprender el modo de objetivación de ese discurso. En palabras de Roig, nuestro esfuerzo tratará de *“captar en su movilidad misma una de las funciones más ricas de las que el ser humano haya podido poner en movimiento y que lo ha puesto además a él en movimiento”* (Roig, 1987: 58).

La importancia del estudio de la función utópica en este texto tiene relevancia además porque a diferencia de la utopía como discurso cerrado, el concepto de función utópica define su validez epistemológica en función de los proyectos de liberación elaborados por las clases subordinadas. Por otra parte, el interés por el estudio de la función utópica está dado por el significativo papel que juega dentro de la totalidad de los discursos posibles que puedan ser estudiados o valorados en relación con una sociedad dada y un tiempo dado, (cfr. Roig, 1987: 13), una significación que aporta presupuestos epistemológicos sumamente relevantes para el proceso de constitución de una filosofía latinoamericana:

“No cabe duda de que la problemática de la función utópica interesa de modo directo dentro de la constitución de una filosofía latinoamericana. En efecto, la función que ha de jugar esta filosofía es posible sobre presupuestos epistemológicos que están dados de modo espontáneo en el ejercicio utópico y en el de otras formas discursivas muy próximas a él” (Roig, 1987: 48).

Función utópica del discurso

Nuestra tarea filosófica se servirá entonces de los aportes provenientes de los estudios que sobre la función utópica del discurso han realizado Arturo Andrés Roig y sus colaboradores, especialmente a partir del libro **“El discurso utópico y sus formas en la historia intelectual ecuatoriana”** (Roig, 1987). El autor apunta en las primeras páginas de este trabajo a esclarecer un “error de base” como es el de confundir el “género utópico”, que corresponde al nivel de la narratividad o del enunciado, con la “función utópica” que es relativa al nivel de la discursividad o de la enunciación. La función utópica del discurso, *“no puede ser evaluada de modo general y al margen de la multiplicidad de sus manifestaciones, como si fuera un fruto unívoco de una razón despótica y como si no se jugara, aquella función, en relación directa con la problemática de lo ideológico”*. (Roig, 1987: 15). El efecto discursivo de todo género utópico es la denuncia de las limitaciones del topos, lugar real, desde el u-topos, como lugar-otro, y de esta comparación resulta un “espacio nuevo”, tensión irresuelta que es el de lo posible. Pero este efecto discursivo, excede lo propiamente narrativo y nos ubica en el terreno de las funciones del lenguaje;

“La función utópica se refiere al carácter ideológico del lenguaje y expresa una determinada concepción del mundo y de la vida, proyectada por un sujeto, con cierta ubicación social e histórica, al que no concebimos como anterior al discurso mismo sino como configurado parcialmente en y por el discurso” (Fernández, 1995: 28).

Por esto, desde el punto de vista del análisis del discurso político o filosófico, como es nuestro caso, lo que nos interesa estudiar es cómo estos discursos -de modo consciente o no- realizan al interior del lenguaje una función utópica, y señalar que esa función es ejercida por parte de un sujeto en el que se da un cierto grado de autoconciencia en cuanto tal, es decir, en cuanto sujeto; ya que *“hay un sujeto de cultura al que, atendiendo a grados y modos, se le puede atribuir el ejercicio de dicha función”* (Roig, 1987: 23).

Modalidades de la función utópica:

Tres serían las funciones principales del discurso utópico: una 'función crítico-reguladora'; una 'función liberadora del determinismo de carácter legal' y, por último, una 'función anticipadora del futuro'.

La función crítico-reguladora de la utopía

Como toda manifestación u objetivación cultural, las utopías están insertas en un lenguaje, y por esto es importantísimo encarar el estudio de su forma discursiva, la función crítico-reguladora remite al papel mediador del lenguaje respecto de la realidad social y al carácter conflictivo y polémico de lo simbólico mismo. Detengámonos un instante para repasar algunos principios básicos que Roig establece como momento inicial de la investigación, y que implican una serie de tesis básicas que determinan la metodología de lectura de un texto:

- 1. Entre los aspectos de la totalidad discursiva existe un 'universo discursivo' como dimensión relativamente autónoma dentro de la cual se ha de ver el modo como juegan entre otras la 'función utópica'. (cfr. Roig, 1987: 24)**

El peso y el valor del "universo discursivo", entendido éste como *"la totalidad actual o posible de los discursos correspondientes a un determinado grupo humano en una época dada (sincronismo) o a lo largo de un cierto período (diacronismo) y sobre cuya base se establece, para esa comunidad, el complejo mundo de la intercomunicación"*⁶, tiene como supuesto la tesis de que el lenguaje es una de las vías de objetivación más complejas, porque lo que lo caracteriza es su constante mediación entre los hablantes y las otras formas de objetivación,

"Es, además, el lugar del encuentro y del desencuentro, de la comunicación y de la incomunicación entre aquellos mismos hablantes, reflejo todo ello, sin duda, de la naturaleza misma de los signos en los

⁶ Esta definición la cita Roig de su libro "Narrativa y cotidianeidad. La obra de Vladimir Propp a la luz de un cuento ecuatoriano" (Roig, 1987: 26).

que las categorías de “ausencia” y de “presencia” –tal como en su momento lo señaló Ferdinand de Saussure- lo definen en lo que tienen de más propio”. (Roig, 1987: 24)

El lenguaje entonces, es el lugar “excepcional” de la objetivación, todas las demás formas refluyen sobre el lenguaje, y confluyen en él, en última instancia adquiriendo lo que Roig denomina “*la unidad de la totalidad de las formas de objetivación*”. (Roig, 1987: 25)

El ‘universo discursivo’ es una de las herramientas básicas de trabajo para el análisis y valoración de todo tipo de discursividad, es un universo semiótico, y no ‘mental’, se apoya sobre la materialidad propia de cada sistema de signos y se expresa a través de esa materialidad. (cfr. Roig, 1987: 26)

Este universo es entendido como “*la totalidad posible discursiva de una comunidad humana concreta, no consciente para dicha comunidad como consecuencia de las relaciones conflictivas de base, pero que el investigador puede y debe tratar de alcanzarla. En el seno de ese universo discursivo se repite el sistema de contradicciones y su estructura depende de él. En su ámbito surge lo que nosotros consideramos como “texto”, el que vendría a ser, en cada caso concreto, una de las tantas manifestaciones posibles de aquel universo. Desde nuestro punto de vista se dan, de este modo, diversos niveles contextuales, uno de ellos, el inmediato respecto de todo texto, es el universo discursivo del cual es su manifestación*”. (Roig, 1987: 27)

2. El lenguaje como hecho histórico, es manifestación de una determinada sociedad que codifica los múltiples signos mediatizando así la realidad social misma.

El lenguaje no es únicamente un fenómeno que pueda ser analizado desde el punto de vista de sus estructuras formales, profundas o de superficie, Roig critica el formalismo en el análisis del discurso en tanto refiere a “lecturas” que se realizan al margen de la realidad social contextual. El lenguaje es asimismo un “tesoro”,

“una realidad a la vez espiritual y material, compuesta de signos de diverso tipo, que son a la vez necesariamente significados y significantes, todos ellos orgánicamente relacionados sobre la base de múltiples formas codificadas por esa misma sociedad. De esta manera es el lenguaje -usando la palabra en su valor genérico- un ‘reflejo’ que contiene de manera mediatizada la realidad social misma. De ahí que metodológicamente, si bien se debe tener en cuenta el rico material que nos ofrece el lenguaje, en el sentido antes expresado, no podemos quedarnos exclusivamente en ese nivel”. (Roig, 1987: 25)

3. El mundo de los lenguajes, manifestado en las diversas formas de significación dentro de las cuales la palabra –oral o escrita- es tan sólo una de ellas, se organiza a partir de un nivel primario al que se ha denominado ‘lenguaje cotidiano’ o de la ‘vida cotidiana’.

Este nivel primario de lenguaje subyace a todos los demás, incluso en aquellos que tienen la pretensión de alejarse de ese horizonte para constituirse en metalenguajes; todos muestran elementos estructurales o contenidos significativos o valores semánticos propios del lenguaje cotidiano (cfr. Roig, [1987]: 26). Este lenguaje cotidiano, subyacente, permite reconocer las diferentes posturas que el autor asume ante la realidad:

“La relación que puede señalarse entre el “lenguaje cotidiano” y los “metalenguajes” es de particular interés por cuanto tiene que ver con la presencia de un aspecto cualitativo que en otros metalenguajes pareciera perderse, el axiológico”. (Roig, 1987: 26)

Es esta dimensión axiológica lo que nos permite ver en todas formas de mediación “la naturaleza conflictiva de la realidad social”, situación que permite afirmar entonces, que, en sentido amplio, existe un ‘discurso político’ en toda manifestación discursiva, y esto, de modo, a veces explícito, o de modo implícito en otras:

“lo político debe considerarse como una toma de posición en relación con las diversas manifestaciones conflictivas sobre las que se organizan las relaciones humanas”. (Roig, 1987: 26)

4. Todo universo discursivo está signado por una dualidad y conflictividad propias de lo social mismo.

Este ‘dualismo’ aparece en el nivel de la textualidad, y es consecuencia de la realidad conflictiva social que impide ver al universo discursivo como totalidad. Existe, como regla general, en todo texto, en tanto que forma discursiva concreta y definible, otros textos supuestos, que pueden presentársenos como su “reversión” o como su enunciación en un plano superador:

“hay, en efecto, un permanente juego de antítesis que se da en dos planos o direcciones: o se enuncia un “discurso otro” por simple inversión de la jerarquía de valores (se reemplaza, por ejemplo, un racismo blanco por un racismo negro); o se elabora un nuevo discurso que no proceda por simple inversión valorativa sino sobre la base de una re-fundamentación axiológica superadora (racismo –blanco o negro-versus antirracismo)”. (Roig, 1987: 28)

Roig denomina a esta segunda forma discursiva “discurso contrario”, en el sentido de que nada tiene del otro porque intenta superarlo, y al primero, “anti-discurso”, en tanto es un discurso “en lugar de”.

“Las formas discursivas antitéticas” (ya sean como ‘antidiscurso’ o ‘discurso contrario’), si pensamos que se dan como denuncia de un discurso vigente, ponen en práctica una tarea de decodificación de los modos de dialecticidad discursiva.” (Roig, 1987: 29)

La decodificación es una función normal y constante dentro de la totalidad discursiva entendida como el desmontaje de códigos que suponen formas de clausura del proceso de irrupción histórica, es un acto espontáneo dado en todos los niveles de la vida social y los niveles técnicos a los cuales

puede llegar son posibles gracias a esa espontaneidad, fundamento de la posibilidad de todo “discurso crítico”.

Es a ese nivel básico de la crítica, que atraviesa las distintas formas de discursividad y preludia la constitución de nuevas formas históricas, en ruptura con las anteriores, al que se refiere Roig cuando habla de la función crítico-reguladora de la utopía,

“Las utopías proceden de una concepción de lo imposible que, como ejercicio de negación y ruptura de lo real y como marco regulatorio de la acción humana, es condición de posibilidad de lo posible mismo. En este sentido, el discurso utópico libera una praxis y abre nuevos horizontes a la acción humana.” (Fernández, 1995: 30).

La función liberadora del determinismo legal

Del mismo modo, sostendremos tesis que nos ayudarán a clarificar nuestra comprensión de los elementos ideológicos en el discurso, que tienden a sustraerlo de la dimensión histórica.

5. Es posible reconocer en el nivel simbólico ciertos dispositivos discursivos que tienden a privar a las producciones culturales del hombre de su carácter histórico.

Al respecto, Roig señala dos funciones que cumplen esta tarea como recursos ideológicos de verosimilitud, por una parte, una ‘función de apoyo’, que se pone de manifiesto con la presencia de un ‘sujeto absoluto’ y la garantía que ofrece su mensaje sobre el cual se fundamenta el mensaje establecido entre los sujetos históricos propiamente dichos, la validez de lo que se dice apoyado en esta entelequia, escapa a toda crítica y a todo cuestionamiento, *“la función de ‘apoyo’ en un sujeto tal, le permite al locutor autoconferirse un privilegio por el cual se sitúa en el lugar de una conciencia transparente, que interpreta lo real desde una posición englobadora y superadora de todos los puntos de vista sectoriales.”* (Fernández, 1995: 33-34).

Por otro lado, una ‘función de deshistorización’, que se lleva a cabo en relación con los sujetos históricos eludidos-aludidos, opera también privilegiando el propio discurso, *“ubicándolo en el nivel de una lengua o código estable de valores y verdades eternos. Esta función se pone de manifiesto cuando, contrariamente al caso anterior, el discurso –ya sea el propio o el del ‘otro’- es rebajado al nivel de un habla, como expresión de una situación social e históricamente relativa”* (Fernández, 1995: 34).

“Desde el punto de vista de la organización dialéctica del discurso, en particular si pensamos en la historia y en la filosofía de la historia, podríamos decir que la ‘función de apoyo’ consolida la tarea pre-dialéctica de la selección de los data, dándole plena justificación y que la función de deshistorización es el modo cómo se lleva a cabo la selección misma, en cuanto ‘momento nihilizador’.” (Roig, 1987: 36)

La función liberadora del determinismo legal, propia de la utopía, opera en sentido inverso a estos dispositivos discursivos señalados, *“en lugar de conducir la conflictividad social hacia una instancia extrahistórica donde aquella se dirime, en virtud de la dimensión utópica el discurso asume la contingencia de la realidad social, que incluye al propio sujeto como ser histórico”* (Fernández, 1995: 34).

“Esta experiencia de historicidad que funda la función utópica del discurso, posibilita la asunción de la propia realidad humana como contingente y como perteneciente a un ámbito específico, en el cual el objeto es construido por el sujeto y el sujeto es objeto de sí mismo. De allí que Roig asigne a la utopía, como función discursiva, un valor epistemológico propio: por la apertura de un horizonte de posibilidad que excede la verdad de los hechos, el ejercicio de la utopía funge como liberación de todo supuesto determinismo legal.” (Fernández, 1995: 34)

Lo utópico es un ingrediente natural del discurso liberador, y la actitud anti-utópica es propia del discurso opresor, ya que la utopía es entendida no

como regreso al pasado sino como apertura hacia el futuro como el lugar de lo nuevo (cfr. Roig, 1987: 39)

“Desde el punto de vista de su constitución epistemológica, la filosofía - esa misma filosofía que pretendemos rescatar como filosofía latinoamericana- pretende instalarse en una noción de temporalidad abierta y sobre la base de un concepto de futuro que no sea repetición necesaria de lo dado. Su dialéctica se organiza sobre la posibilidad de una ruptura de totalidades objetivas, en contraposición con una dialéctica repetitiva que sería propia de lo que para nosotros es el ‘discurso opresor’”. (Roig, 1987: 41)

“La topía marca los límites del ejercicio de lo posible; la utopía coloca a la topía en su justo lugar epistemológico, pues la libera de un determinismo legal que es contradictorio en sí mismo cuando se trata de cosas humanas y, por lo tanto, sujetas a la contingencia histórica”. (Fernández, [1995]: 36)

Entre ciencia y utopía debe existir una relación dialéctica de dos niveles de verdad que arrojan en su interacción descripciones nuevas de lo real existente y nuevas proyecciones de un universo posible, (Fernández, 1995: 36). Sostener que existe una oposición excluyente entre ciencia y utopía, supone afirmar que el científico ocupa un lugar inmaculado, sin contaminación alguna de la dimensión imaginaria, y que desde ese lugar realiza una lectura ‘transparente’ de lo real. Postura insostenible ésta ya que la conflictividad social no puede deslindarse de la producción de conocimiento científico. Por otra parte, el conocimiento científico como forma humana de apropiación de lo real, supone la mediación del lenguaje, que como vimos, posee un carácter de código cultural que le permite interpretar lo real desde posiciones preteóricas que seleccionan los datos y producen juicios de valor:

“Precisamente en el deseo, resorte fundamental que moviliza al sujeto hacia la construcción de la utopía, se cuele inevitablemente lo

imaginario, como búsqueda de la completitud y de la perfección, como tendencia a suturar lo que falta. Y aquí se pone de manifiesto la dificultad intrínseca a todo intento de deslindar absolutamente lo imaginario de lo simbólico, lo ideológico de lo científico, y, por consiguiente también, la utopía de la ciencia". (Fernández, 1995: 38)

La función anticipadora del futuro

- 6. En el universo discursivo de una sociedad y una época dada es posible concebir dos modos antinómicos de relacionarse con la temporalidad, y ambos se apoyan en la comprensión que se tenga de la vida cotidiana misma. (cfr. Fernández, 1995: 38)**

La vida cotidiana se caracteriza fundamentalmente por ser concebida como temporalidad cerrada, circularidad incansable en el que predomina la reproducción de la vida biológica y social. No obstante, en ese mismo nivel básico de la vida humana, es posible experimentar momentos de ruptura de esa ciclicidad y la irrupción de novedades que pueden alterar la direccionalidad de esos fenómenos repetitivos, otorgando así a la vida cotidiana un sentido temporal lineal (cfr. Fernández, 1995: 38).

Esta experiencia de ruptura del ordenamiento cíclico de la temporalidad, es el fundamento del sistema valorativo que Roig ha denominado "cotidianidad negativa", en tanto construcción significativa que valora esa ruptura como un acontecimiento heroico positivo.

- 7. Esta irrupción y quiebre del orden habitual de lo cotidiano constituye una toma de posición primaria frente a los conflictos sociales, que son la base de dos formas antagónicas de comprensión de la temporalidad que, en su manifestación simbólica, configuran dos especies de filosofías de la historia implícitas en el discurso (cfr. Fernández, 1995: 38-39).**

En efecto, *"el devenir histórico puede pensarse como mera reiteración de lo mismo o como temporalidad lineal, abierta a la emergencia de lo distinto".* (Fernández, 1995: 39)

Existe una actitud anti-utópica, proveniente de Hegel, que entiende que la filosofía no puede ocuparse de lo utópico. Al hablar de América, Hegel estableció que la filosofía no se ocupa “de lo que es y de lo que será”, sino de “lo que ha sido y de lo que es eternamente”, cerrando así toda posibilidad al ejercicio de la función utópica misma, ya que el futuro sólo puede ser entendido siempre desde un ‘futuro sido’, o que sólo se puede “reconocer” el futuro en la medida en que remite a un ‘pasado-presente’ ontológico. Por todo esto, la propuesta de Roig es la de una filosofía auroral, que rescate esta función discursiva, una filosofía que posibilite reconstruir el desarrollo histórico de las utopías, teniendo en cuenta los enfrentamientos humanos y la lucha por la liberación en sus diversas formas (cfr. Roig, 1987: 47).

La discursividad, posibilidad esencial del discurso utópico de desarrollarse como narrativa, nos muestra la dialecticidad y la historicidad de la propuesta. La temporalidad de lo utópico no solo se apoya sobre la contingencia de las relaciones humanas sino que supone la ruptura de la ciclicidad: *“el poder del pensar utópico se encuentra más en la negación que en la afirmación. La dialéctica propia de lo utópico es la contradialéctica de las totalizaciones”* (Roig, 1987: 55).

Según Roig, lo propiamente utópico tiene que ver con *“todas las formas de emergencia social de sectores humanos que padecen formas de opresión y se expresa por tanto en formas discursivas de naturaleza alternativa”* (Roig, 1987: 57).

La función anticipadora del futuro es una ‘alteridad’, en oposición a la ‘mismidad’ de la filosofía de la historia hegeliana, es una ruptura de la temporalidad mítica, función discursiva de proyección de lo posible en un horizonte futuro.

La función constitutiva de formas de subjetividad

La investigadora Estela Fernández, en el artículo que venimos citando largamente, da un paso más y propone una cuarta modalidad de la utopía como función discursiva, esbozada en los trabajos de Roig, aunque no

trabajada de modo específico: la función constitutiva de las formas de subjetividad. En esta dimensión constituyente de los sujetos confluyen las tres modalidades antes señaladas de la función utópica. Uno de los supuestos en el trabajo de Roig consistía en sustentar la existencia de un sujeto de cultura al que, atendiendo a grados y modos, se le puede atribuir el ejercicio de la función utópica (cfr. Roig, 1987: 23). Ahora bien,

8. El análisis de la función utópica en el discurso filosófico o político realizado por Roig, pone en evidencia que no existen propiamente sujetos plenamente constituidos en forma previa a la producción del discurso mismo. (cfr. Fernández, 1995: 42)

No hay una situación preexistente en la trama de las relaciones sociales a las que el sujeto solo viene a ponerle nombre, *“la importancia de la función utópica reside precisamente en que permite construir en la trama simbólica un espacio de autoreconocimiento de un sujeto que configura su propia identidad frente a otro sujeto a partir de un modo peculiar de pensar las contradicciones existentes y de articularlas discursivamente”* (Fernández, 1995: 42-43).

Esta cuarta modalidad de lo utópico tiene su andamiaje en la propia funcionalidad discursiva como dispositivo simbólico vinculado a la construcción de discursos contra-hegemónicos, que recurre en este ejercicio de cuestionamiento a la racionalidad vigente, *“a un esfuerzo de interpretación alternativa y de definición de nuevas identidades políticas y sociales”* (Fernández, 1995: 43). Como es de esperar, esta construcción de formas de subjetividad no se juega en el nivel de lo dicho –de los contenidos del enunciado y de su eficacia para representar, por medio de signos una realidad extradiscursiva- sino en el del decir. Es en esta dimensión de la enunciación en el que la función utópica tiene lugar, lo que permite enfocar de un modo distinto el tema del sujeto y de la realidad,

“el sujeto no es ya el individuo particular que toma la palabra en el discurso, sino que remite a los modos de presencia y de ausencia del enunciadore en el discurso, a sus pretensiones respecto del destinatario, al tipo de relación que se propone a éste con el enunciadore y con lo

dicho, a las posibilidades de réplica o respuesta que se le otorgan. La realidad por su parte, no es un mero correlato objetivo del discurso, sino que es una construcción que resulta de la selección previa de datos considerados relevantes, de la exclusión de problemáticas presentes en otros discursos y de la proposición de nuevos ejes de discusión". (Fernández, 1995: 43)

Citando a Laclau⁷, Fernández sostiene que el discurso político basa su posible eficacia *"en la capacidad que despliega para interpelar a los sujetos sociales y provocar su autoreconocimiento como tales"* (Fernández, 1995: 44). El discurso político opera logrando organizar, jerarquizar y resignificar los contenidos políticos que muestran los diferentes sujetos en la multiplicidad de conflictos que atraviesan lo social,

"esta operación discursiva representa un esfuerzo por cohesionar determinados grupos sociales en torno a la construcción de formas de identidad, que suponen un juego de reconocimiento y desconocimiento: la representación de sí mismo se elabora a partir de la exclusión de rasgos de identidad diversos proyectados o portados por otros sujetos" (Fernández, 1995: 44).

9. La función utópica cumple un rol protagónico en la medida en que – como todo discurso- conquista su hegemonía, pero no en el sentido de que impone una concepción uniforme de la realidad, sino en tanto logra interpelar a todos o a gran parte de los miembros de la sociedad.

En efecto, el discurso utópico se presenta como un *"proyecto articuladorio contrahegemónico que se esfuerza por desarrollar algunos antagonismos potenciales en una sociedad determinada, y por interpelar a los sujetos de otro modo. Esto es, procura construir formas de identidad*

⁷ Laclau, E. "Política e ideología en la teoría marxista. Capitalismo, fascismo, populismo. 3era ed. Madrid, Siglo XXI, 1986.

alternativas, que suponen modos de autorreconocimiento frente a otro sujeto y frente a la ideología dominante” (Fernández, 1995: 45).

En síntesis, la función crítica-reguladora, asegura que la proyección de un ideal imposible, sirve al cuestionamiento de las relaciones establecidas en una sociedad, al mismo tiempo que contribuye críticamente a la realización de lo posible.

La función liberadora del determinismo legal reintroduce la historicidad en lo real, posibilitando el discernimiento del determinismo legal y habilitando un sentido de lo posible que se coloca más allá de lo dado. Introduce la comprensión de la contingencia de todo orden dado, permitiendo el quiebre de los dispositivos discursivos tendientes a supeditar la historia a factores extra-históricos.

Función anticipadora de futuro, disuelve críticamente el presente en la anticipación de un futuro alternativo. El discurso se proyecta hacia la dimensión del futuro concebido como un posible-otro y no como mera repetición de lo acontecido.

Y la función constitutiva de formas de subjetividad permite construir en la trama simbólica un espacio de autoreconocimiento de un sujeto que configura su propia identidad frente a otros sujetos, a partir de un modo peculiar de pensar las contradicciones existentes y de articularlas discursivamente. El siguiente cuadro sugerido por el Prof. Acosta esquematiza lo dicho:

Función utópica	Función antiutópica (o de utopismo anti-utópico).
Función crítico-reguladora	Función legitimadora o justificadora
Función liberadora del determinismo legal	Función naturalizadora o deshistorizadora
Función anticipadora del futuro	Función reductora del futuro a extensión del presente
Función constitutiva de subjetividad (crítico-emancipadora)	Función constitutiva de subjetividad (justificadora-conservadora del statu quo)

Función utópica del discurso en “Conciencia de clase como proceso”.

El objetivo en este apartado será el de leer críticamente el texto buscando explicitar las funciones utópicas discursivas.

La función crítico-reguladora de la utopía

La preocupación metodológica de Rebellato, habíamos visto, busca “partir de las condiciones reales, sin perderlas de vista ni por un momento”, (¿ES CITA?) partir de los procesos humanos que - en palabras de Marx y Engels - no deben ser vistos a través de la “fantasía”, sino en su proceso de desarrollo real. Así expuestas las cosas, parecería quedar poco lugar para la utopía. Las utopías al proceder de una conceptualización de lo imposible, violentan las categorías epistémicas de la racionalidad científica.

Pero como hemos apuntado a propósito de la *función crítica reguladora*, esta conceptualización de un ideal imposible, al tornarse un ejercicio de negación y ruptura de lo real y, a su vez, como marco regulatorio de la acción humana, se estructura como condición de posibilidad de lo viable. Por esto, el discurso utópico contribuye críticamente a la realización de lo posible, libera una praxis y abre nuevos horizontes a la acción humana. Rebellato, realizando una lectura poco ortodoxa de Marx y en la misma línea de Mariátegui, busca asumir los saberes y creencias populares, siendo consciente del contenido utópico que encierran y de su potencial liberador. En este sentido Barrios señala:

“(...) el hecho de que Rebellato se coloque en una posición o en una postura preferencial por los pobres y los excluidos (que naturalmente no es exclusiva de él) hace que adopte una posición humanista, por lo tanto universalista, y por lo tanto ¿por qué no?, ecuménica. Si es así, entonces, esa posición le permite a él articular la fe religiosa con la fe antropológica. Pero también le permite articular diversas utopías con diversos núcleos de pensamiento y realzar, reafirmar, la categoría y el concepto de utopía como clave. Es decir, como condición esencial e indispensable de la existencia humana” (Barrios, 2008: 22).

Por otra parte, cuando Rebellato cita a Marx, trasluce - al igual que éste- en el discurso, un contenido fuertemente regulatorio, lo hemos resaltado en este párrafo:

*“Como lo ha expresado Marx en su obra ‘Miseria de la Filosofía’, la clase obrera **tiene que llegar a ser** una clase no sólo frente al capital, sino también una clase para sí misma (...) Por eso, **la clase obrera tiene como destino** ser protagonistas de una nueva totalidad donde no sólo se hayan superado las formas de explotación y dominación sino las formas de compartimentación y separación, a través de la superación de la ruptura entre teoría y práctica, se logra que coincidan el autoconocimiento de la clase trabajadora y el conocimiento de la totalidad, la subjetividad y la objetividad, las dimensiones personales y las dimensiones colectivas. La transformación a la que **apuesta** la clase obrera es total. Abarca a todos los ámbitos de la vida y de la sociedad”* (Rebellato, 1993: 83).

La conciencia es precisamente lo que posibilita la utopía, propiciando un saber que no se queda en un nivel inferior, sino que enriquece el conocimiento científico.

“(...) la conciencia está íntimamente ligada a una apuesta. La apuesta de que es posible transformar la realidad. Por supuesto de que no se trata de una apuesta ciega. Necesita del análisis científico que ayude a descubrir las contradicciones estructurales, tanto en el plano económico, como en el plano político. Pero las posibilidades de cambio no se leen en la realidad objetiva. No están inscriptas en la realidad” (...) La conciencia es también conciencia de lo posible. Está íntimamente entrelazada con la utopía, no entendida ésta como algo irrealizable, sino como algo que aún no es pero que puede llegar a ser. Algo por lo que vale la pena jugarse y por tanto comprometerse” (Rebellato, 1993: 91).

“La conciencia de clase es una apuesta total a un proyecto político y existencial, donde desaparezcan todas las formas de dominación y de

dependencia, de concentración del poder y delegación del poder”.
(Rebellato, 1993: 87)

La función liberadora del determinismo legal

Como ha señalado Yamandú Acosta:

“El discernimiento crítico de la naturalización o deshistorización dominante en la dimensión ético-cultural de las sociedades contemporáneas aparece con mucha claridad en algunos pasajes de los análisis de José Luis Rebellato acerca de las subjetividades construidas sobre el modelo de la violencia” (Acosta, 2010: 233).

En el artículo que estamos comentando es posible visualizarlo, el determinismo legal estaría dado en primer lugar en la internalización por parte de muchos trabajadores de convicciones propiciadas por la clase dominante. Convicciones de carácter ‘sustancialista’, que conciben el adoptar una ‘conciencia de clase’ como “un atributo sustantivo, como algo que se tiene o no, como algo dado” (Cfr. Rebellato, 1993: 73). El mismo Rebellato advierte cierto determinismo en esta concepción, ya que ‘naturaliza’ una convicción a-histórica y maniquea, en la que se disocia la conciencia del “ser conciente”, es decir, del “proceso vital de los hombres”. En este sentido, las repercusiones de la asunción de semejante concepción, cumple un papel perjudicial en tanto selecciona previamente los data, distorsionando la comprensión de la realidad, por ejemplo, al responsabilizar a una entelequia: ‘la falta de conciencia de clase’ como explicación privilegiada del hecho de que muchos trabajadores no se movilizan por sus derechos. La tarea que se propone Rebellato en este artículo es, contribuir a ‘liberarnos’ de esta creencia, introduciendo la ‘historicidad’ y la contingencia en este transcurrir; entender la conciencia, justamente como un *proceso* (Rebellato, 1993: 73).

La retroalimentación ideológica que se produce entre el ambiente familiar y el laboral confiere su máxima expresión de naturalización-invisibilización en la educación que brinda el estado: “prepara al individuo para

funcionar bien dentro de una sociedad capitalista y liberal (...) esconde la dinámica contradictoria de la sociedad”, (Rebellato, 1993: 79); y esto porque “es una educación establecida sobre el principio según el cual, los modelos de comportamiento del educando existen ya y están constituidos por aquellas pautas sobre las que el educador ha construido su propia vida”; (Rebellato, 1993: 79). La educación del estado, sus estructuras, su sanción ideológica opera como ‘función de apoyo’, en tanto se autoconfiere en un lugar de privilegio a través del cual interpreta lo real desde una posición englobadora y superadora de todos los puntos de vista sectoriales.

Se difunde de este modo una ideología del ‘realismo’ que opone ‘realismo’ a ‘idealismo’; este realismo cierra *“las posibilidades de descubrir por donde va el camino para transformar esta realidad”* (Rebellato, 1993: 79). La ideología dominante busca imponer la convicción de que el cambio no es posible,

“el discurso político oficial apuesta permanentemente a mostrar a los trabajadores que es preciso ser realistas. Y por realismo entiende, en última instancia, aceptar las reglas de juego, aceptar la sociedad en la que se vive” (Rebellato, 1993: 91).

Es evidente entonces, que detrás de este discurso ‘realista’ se esconde una concepción ‘fatalista’ de la realidad:

“Fatalismo y realismo se dan la mano. La identificación violenta, lograda por el proceso político, los medios de comunicación, la familia, la escuela, generan el convencimiento de que no se puede pensar en la posibilidad de salir de la situación en la que se vive. Ahogan la ‘conciencia posible’, es decir, la conciencia que se despierta por la confianza en que esta realidad se puede cambiar”. (Rebellato, 1993: 79)

La práctica de la una educación popular liberadora adquiere su vigencia y su radical importancia en tanto propugna un cambio antropológico fundamental:

“La educación popular supone una antropología que rompe con el economicismo y con todas las formas de determinismo. La antropología liberadora rompe con el fatalismo y afirma la capacidad de los sectores populares para cambiar la historia”. (Rebellato, 1993: 90)

Es importante destacar que la postura de Rebellato en este discurso es la de asumir los determinismos, haciéndolos conscientes, para delimitar críticamente sus debilidades y abrir así el espacio a la acción de los sujetos, como afirma Acosta,

“Se trata pues de una perspectiva que sin negar los determinismos, aunque ubicándolos dentro de sus estrictos límites, apunta desde su conocimiento a una estrategia del reconocimiento, críticamente articuladora del protagonismo de los seres humanos en la construcción del futuro”. (Acosta, 2010: 234).

La función anticipadora del futuro

“Esta crítica a la deshistorización o naturalización de los procesos históricos operada por la ideología dominante, enlaza directamente con la posibilidad de superar las limitaciones de un sentido de futuro capturado por el determinismo legal tendencialmente instalado con la fuerza de lo instituido y con el grado de adhesión que despierta la normatividad de lo fáctico, abriendo la perspectiva liberadora en el sentido de un futuro-otro, emergente con la fuerza de lo instituyente y con el grado de adhesión que puede generar la normatividad de lo utópico” (Acosta, 2010: 233-234).

La propuesta de Rebellato de generar contradicciones dentro del sistema educativo busca generar mecanismos posibles que se antepongan a una situación de ‘realismo’ que sea una mera extensión del presente. Asimismo, la disolución crítica de este topos, está dada por la formulación de anticipación de un futuro alternativo que descansa en la convicción de que es posible transformar el estado, o mejor dicho, el sistema educativo del estado -nada menos que su sanción ideológica primordial- o que, al

menos, es posible ir construyendo espacios más democráticos en los que la conciencia de clase pueda desarrollarse.

La función constitutiva de formas de subjetividad

En el comentario del artículo pudimos apreciar de qué manera influyen la escuela, nuestra historia personal, los medios de comunicación, constituyendo subjetividades, y por tanto subjetividades sumisas y funcionales al sistema económico capitalista. La familia, por ejemplo, educa a sus hijos en una salida individual a su condición de clase trabajadora, *‘tenés que estudiar para no ser un obrero igual que tu padre’*. De esta manera la identidad propia es dada por otro, los padres eligen por sus hijos, y este esquema profundo, arraiga, en el futuro, en la convicción del trabajador de que nadie mejor que el patrón para elegir asuntos que a él concierne.

A lo largo de todo el texto se va mostrando la importancia que tienen los factores subjetivos en el proceso de conciencia, es decir, que el trabajo de los Talleres tiene como preocupación fundamental un proceso de constitución de nuevos sujetos,

“En todos los casos la conciencia conlleva a valores de vida nuevos, a un trastocamiento de las escalas de valores, a opciones éticas, a un enfoque radicalmente distinto de la vida y de las relaciones sociales. No es un proceso idílico como muchas veces lo llegamos a pensar. Es un proceso profundamente conflictivo. Un proceso donde la lucha conflictiva lleva también a un descubrimiento personal, a un conocerse a sí mismo, superando las sedimentaciones dejadas por la ideología y cultura dominante, en los niveles de la propia personalidad. La conquista de la hegemonía también hay que lograrla dentro de uno mismo.” (Rebellato, 1993: 87)

Y en este proceso recíproco, se va gestando al mismo tiempo una capacidad nueva de ejercicio del poder que lleva en su seno una cosmovisión renovada:

“La autoeducación de los trabajadores, no es sólo una condición para ejercer el poder. Es constitutiva de la capacidad del ejercicio del poder. Forma parte esencial de la misma realidad del poder. Una y otra no pueden separarse. Ser protagonista a nivel político es también ser protagonista a nivel cultural, es decir, en cuanto portador de nuevas opciones, de nuevos valores y de una nueva concepción de la vida, de la sociedad y de la historia” (Rebellato, 1993: 89).

En definitiva, el proceso de conciencia es un

“proceso colectivo, que nos transforma como personas, en la totalidad de nuestros valores, de nuestra existencia y de nuestras esperanzas” (Rebellato, 1993: 83).

Referencias Bibliográficas

- AA.VV. (2009) **Rebellato, intelectual radical. Selección de textos.** Extensión. Nordan comunidad. EPPAL. Montevideo.
- Acosta, Y. (2010) **El pensamiento uruguayo. Estudios latinoamericanos de historia de las ideas y filosofía de la práctica.** Nordan. CSIC. Udelar. Montevideo,.
- Barrios, H. (2008) “José Luis Rebellato” En: **(entre) la política y la fe. Algunos testimonios del caminar político y cristiano en el Uruguay.** OBSUR. FUMEC. CLAI. Montevideo.
- Casas, E. (2009) “Los aportes de José Luis Rebellato en la construcción de un proyecto ético político liberador”, Ponencia realizada en el marco del Proyecto de Investigación y Desarrollo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica: *“Marxismo latinoamericano y ética de la liberación en la obra de José Luis Rebellato”* (2007-2009), DTS-FCS-Udelar. Versión digital, disponible en <http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/Rebellato/aportes.pdf>

- Fernández, E. (1995) “La problemática de la utopía desde una perspectiva latinoamericana”. En: Roig, A.A. (comp.) (1995) **Proceso civilizatorio y ejercicio utópico en Nuestra América**. EFU. San Juan.
- Núñez, M., Pérez, E. (2004) “Solidaridad y democracia radical según José Luis Rebellato”. En: Actio 2. 2, Montevideo, 2004.
- Rebellato, J. L. (1983) “Algunos supuestos teóricos de una práctica social transformadora”. En: Notas sobre cultura y sociedad (CIDC), 1983, N° 1, Montevideo, pp. 49-78.
- Rebellato, J. L. (1988a) “Bases para una educación alternativa”. En: Cuadernos Latinoamericanos de Ecología Social, 1988, N°1, CIPFE, Montevideo, pp. 34-48.
- Rebellato, J. L. (1988b) “Educación popular y cultura popular” En: Notas sobre cultura y sociedad (CIDC), 1988, N°4, Montevideo, pp. 7-40.
- Rebellato, J. L. (1995a) **La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, liberación**. Nordan. Montevideo.
- Rebellato, J. L. (2000a) “Globalización neoliberal, ética de la liberación y construcción de la esperanza”, En: Rico, Á.; Acosta Y. (comps.) (2000) **Filosofía latinoamericana, globalización y democracia**. Nordan. Montevideo. pp. 14-31.
- Rebellato, J. L. (2000b) “La educación liberadora como construcción de la autonomía y recuperación de una ética de la dignidad”. En: Revista de Trabajo Social, 2000, N° 18, EPPAL, Montevideo.
- Rebellato, J. L. (2003) “Actualidad del Manifiesto en la construcción de un paradigma emancipatorio” En: Revista Actio, 2003, N° 2, Montevideo, versión digital: <http://www.fhuce.edu.uy/ActioSite09/Textos/l-2/rebellato.pdf>
- Roig, A. A. (1987) “El discurso utópico y sus formas en la historia intelectual ecuatoriana” En: **La utopía en el Ecuador**. Banco Central y Corporación. Editora Nacional. Quito.
- Tani, R.; Carrancio, B.; Pérez, E.; Núñez, M. (2004) “La comprensión hermenéutica en el pensamiento social y político de José Luis

Rebellato”. En: **Revista de la Multiversidad Franciscana de América Latina**, N°13, marzo de 2004, Montevideo, pp. 139-168. Versión digital:
<http://letras-uruguay.espaciolatino.com/tani/compression.htm>