

nro13/dossier4.htm

- Litwin, E. (comp.) (1995) *Tecnología educativa. Políticas, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

- Litwin, Edith (2001) *Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad*. Disponible en <http://www.litwin.com.ar/site/Articulos2.asp>.

- Perkins, D. (1995) *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

El saber teórico, clave en la ecuación del liderazgo

Gabriel Marrapodi

Este artículo reflexiona sobre la enseñanza teórica en la formación de grado de las carreras de diseño y comunicación, como aspecto fundamental en la búsqueda de profesionales capaces de ejercer el liderazgo dentro de sus campos específicos.

La enseñanza de la teoría es, particularmente, una tarea que presenta aspectos problemáticos en la dinámica de la relación pedagógica. Fundamentalmente por el posicionamiento de los alumnos frente a la teoría que existe en el mundo académico y que sirve para explicar muchos de los aspectos que hacen a la dinámica de conformación y reproducción simbólica de estos campos profesionales particulares.

Considerando la orientación del perfil que muestran los estudiantes (que puede inspeccionarse según sus tópicos de interés, los temas que les despiertan mayores inquietudes o las indagaciones que los docentes podemos hacer sobre sus expectativas de desarrollo profesional a corto o mediano plazo), es posible observar la inclinación a desarrollarse en la dimensión de lo que podría definirse como un ejercicio correcto de la práctica, más que en la dimensión de la reproducción simbólica de ese campo de saberes que es, como intentaremos ver aquí, uno de los aspectos fundamentales que hacen al liderazgo.

¿Qué hacen los alumnos con las herramientas teóricas una vez que egresan de la Universidad? ¿Las aplican al ejercicio práctico, de qué modo? ¿Observan la dinámica de la profesión con la óptica que se les transmite en su paso por el ámbito universitario? ¿Utilizan el enriquecimiento teórico para intervenir en la reproducción ideológica de sus campos profesionales? Estas preguntas podrían disparar líneas de investigación académica sobre la inserción profesional de los jóvenes egresados de la Facultad y su *performance* dentro del ámbito de ejercicio de la profesión. Pero no es este un trabajo que busque iniciar esa tarea.

Lo que se plantea aquí es la búsqueda de razones que permitan establecer, en la relación con el alumno, los fundamentos por los cuales es la interacción entre teoría y práctica la única capaz de generar profesionales de alto nivel, y no solamente el *know-how* específico aplicado al uso de herramientas técnicas para demostrar una simple destreza.

Esto no es una cuestión menor, ya que la finalidad del proceso particular de enseñanza-aprendizaje de teoría

no es en todos los casos la misma, porque debe contemplar, como dijimos, al destinatario particular, e identificarlo como jóvenes que en su mayoría apuntan a adquirir un *corpus* de saberes fundamentalmente prácticos; pero a quienes no se les realiza una correcta transmisión del saber respecto del sustento teórico en tanto base para la adquisición de perfiles de liderazgo: la conjugación de estas capacidades de “saber-hacer práctico” y de “saber-reproducir simbólico”, dentro de un escenario profesional donde el mercado se presenta cada vez más competitivo es, a mi modesto entender, un desafío para los docentes que queremos transmitir conocimiento con valor agregado.

Por ello desde la enseñanza ponderamos la teoría y su valor immanente, como instancia de la cual el ejercicio práctico no debe despojarse, ya que son indispensables si se busca alcanzar profesionalidad y, sobre todo insisto, liderazgo; y porque de otra forma estaríamos traicionando el contrato adquirido con nuestros destinatarios, los jóvenes (que quieren ser) profesionales.

Esto, en última instancia, se visibiliza a la hora de reprobar exámenes de alumnos que no tienen un basamento teórico mínimamente constituido y, lo que es mejor, otorgar una calificación destacada cuando el alumno evidencia un esfuerzo por explicar el fenómeno que observa utilizando los conceptos que le son facilitados en clase o en bibliografías; y no es indispensable el siempre relativo éxito de esa conjugación, si es fundamental para el aprendizaje que el alumno haya puesto en funcionamiento ese proceso.

Orientar la teoría hacia la profesión

¿Cómo entender entonces que la reflexión teórica –vista por muchos de los alumnos un sacrificio – es una de las dimensiones fundamentales de la práctica profesional; y lograr por ende que lo que los alumnos perciben como un sacrificio (despojarse de algo que ellos sacralizan: el tiempo que implica el ejercicio intelectual teórico) sea visto como el normal esfuerzo de adquirir la capacidad que distingue la profesión del mero oficio?

O, visto de otro modo, ¿Por qué es recurrente ver en la elaboración de trabajos de investigación resistencias a involucrar los conceptos para indagar los fundamentos de las cuestiones descriptas en las investigaciones? Colaborar en construir una fundamentación que ayude a derribar esa resistencia forma parte del espíritu con que se escribió este artículo de reflexión.

Me permito aquí una distinción fundamental, para saber desde dónde nos posicionamos para estudiar el tema: nuestras carreras de grado tienen la finalidad de formar profesionales del diseño y la comunicación; distinta es la formación de profesionales dedicados a la investigación científica, donde las particularidades son la especialización de posgrado, la profesionalización de la actividad académica a través de la inserción en grupos o proyectos de investigación con anclaje institucional y, sobre todas las cosas, la transmisión de saberes específicos del método científico mediante el aprender-haciendo¹, de la inseparable mano de un maestro que no es ni un libro, ni una cátedra de metodología, sino un ser humano ya formado como investigador científico que dirige al aprendiz.

Como dice Catalina Wainerman, “no se aprende a hacer investigación en los cursos especializados de metodología y técnicas si no se hace investigación junto a un ‘maestro/a’, como en los gremios medievales, dentro de un proyecto de investigación dirigido por el “maestro/a”². Esto es así, porque hay ‘algo’ no codificable, difícil de transmitir del oficio de investigador” (Wainerman, 2001, pp. 21).

Entonces, es posible distinguir que en la profesión de investigador científico la teoría es la esencia que permite el abordaje de los fenómenos objetivos a través de un método que se ejerce siempre de la mano de un maestro; y en el caso de las profesiones del diseño y la comunicación, la teoría es la variable que otorgará al sujeto de mayores posibilidades de entender y reproducir simbólicamente su propio campo profesional, lo que lo convertirá en un líder.

Retomando el eje de la reflexión, no es que los docentes reservemos para nosotros el ámbito del examen final como un reducto en el cual podemos defender corporativamente el peso del saber teórico, sino que vivimos cotidianamente el peso específico de ese saber en nuestros campos profesionales, porque la mayoría de nosotros ejercemos la profesión además de enseñarla.

¿Todas las profesiones son iguales? Particularidad del tipo ideal de profesión liberal

Encontramos una interesante clave en la definición weberiana de profesión: “Por profesión se entiende la peculiar especificación, especialización y coordinación que muestran los servicios prestados por una persona, fundamento para la misma de una probabilidad duradera de subsistencia o de ganancias. La división de profesiones: 1. Puede tener lugar, bien por la virtud de una atribución heterónoma de servicios con asignación de medios de subsistencia correspondientes dentro de una asociación reguladora de la economía (división servil de las profesiones), o bien, en méritos de una orientación autónoma, por la situación de mercado de los servicios mismos (división libre de las profesiones); 2. Puede descansar bien en especificación, ya en especialización de servicios; 3. Puede significar por parte de sus soportes utilización económica de los servicios profesionales, ora autocéfala, bien heterocéfala” (Weber, 1979, pp. 111).

A partir de esta definición cabe preguntarse, ¿El mercado pide a sus profesionales un abordaje crítico de determinados fenómenos de la vida social que los incluyen como actores? A priori, la respuesta es “no”. El mercado se posa sobre la “división libre de las profesiones” donde los servicios compiten dentro de la situación de mercado, y donde esa competencia se “soporta” en una utilización económica de los servicios profesionales que es, en nuestro caso, heterocéfala: no es conducida por sí misma, ni por un sujeto que ostenta temporalmente la posición de líder, sino por las relaciones de competencia simbólica que se reproducen en el seno del propio campo profesional. Por eso hay ‘líderes que concentran saber’ y no ‘un sólo líder que monopoliza el conocimiento’.

Entonces, el diseño y la comunicación son campos en proceso social de legitimación de su labor profesional (ya que son disciplinas relativamente nuevas) y no es-

capan a las lógicas de reproducción simbólica de las profesiones liberales; lo que, por decantación, exige de sus profesionales la aceptación del juego de la reproducción simbólica. Veamos de qué se trata esto.

El núcleo: teoría-liderazgo

De acuerdo a Pierre Bourdieu, *profession*³ “es, sobre todo, una construcción social producto de todo un trabajo social de construcción de un campo y de una representación de los grupos que se insinuó suavemente en el mundo social” (Bourdieu, 2001, pp. 40).

En la enseñanza de la profesión, los saberes se transmiten por modos de adquisición enteramente prácticos, pero esto es sólo una parte importante del ejercicio de transmisión de saberes en el campo profesional, ya que en este tipo de transmisión intervienen otros aspectos que distinguen la enseñanza de una profesión a la de un oficio: en tanto que el oficio se limita a la práctica de una técnica para alcanzar un resultado final material (una pieza de orfebrería, por ejemplo), la enseñanza de la profesión se expande hacia la transmisión de un código de buenas prácticas” (Bourdieu, 2001, pp. 23).

¿Qué es entonces un campo de saberes y prácticas? Bourdieu señala que el “despoje económico y cultural” (Bourdieu, 2001, pp. 164) es el proceso mediante el cual se va generando la competencia social y técnica para el ejercicio de la *profession*. El campo profesional es el ámbito –material y simbólico– en el cual un conjunto de sujetos han logrado monopolizar esta competencia y retenerla para sí, despojando al resto de los sujetos de ellas (los que no logran ingresar en la *profession*) y conformando así un campo específico de saberes y prácticas.

Para ingresar, integrarse y no ser excluidos del campo, los iniciados deben atender las reglas del juego propias de la profesión: “para no correr el riesgo de verse excluidos del juego y de las ganancias que en él se adquieren –se trate del simple placer de jugar, se trate de todas las ventajas materiales o simbólicas asociadas a la posesión de un capital simbólico–, aceptan el contrato tácito que está implicado en el hecho de participar del juego, de reconocerlo de este modo como que vale la pena ser jugado, y que une a todos los participantes por una especie de *conluio*⁴ originario más poderoso que todos los acuerdos abiertos o secretos. Esta solidaridad de todos los iniciados, ligados entre sí por la misma adhesión fundamental a los juegos y a las cosas que están en juego, por el mismo respeto del propio juego y de las leyes no escritas que lo definen, por la misma investidura fundamental que otorga el juego y de la que ellos tienen el monopolio y que precisan perpetuar para asegurar la rentabilidad de sus investiduras, no se manifiesta nunca de modo tan claro como cuando el juego llega a ser amenazado en cuanto tal” (Bourdieu, 2001, pp. 172-173).

Concluyendo, podemos asumir que la enseñanza de herramientas teóricas que les permitan a los alumnos, una vez insertos en sus campos profesionales, analizar las lógicas propias que operan en la reproducción simbólica de su campo específico de saberes y prácticas, manejando con firmeza la reproducción de las competencias y los acuerdos tácitos de ingreso y permanencia dentro del campo mediante la concentración de esas compe-

tencias y de los medios de reproducción ideológica del propio campo –como señala Bourdieu–, tendrán entonces nuestros jóvenes muchas más posibilidades de ser profesionales líderes.

Notas

¹ Castellización del concepto sajón de *learning-by-doing*, concepto de la teoría económica que se refiere a la aptitud de un trabajador (calificado, profesional) de mejorar su productividad por la reiteración regular del mismo tipo de acción (en nuestro caso, la utilización de técnicas de investigación enmarcadas dentro del método científico). El concepto fue acuñado por Kenneth Arrow (economista estadounidense ganador del Premio Nobel de Economía en 1972, junto a John Hicks), en su elaboración de la teoría del crecimiento endógeno, para explicar los efectos de la innovación y el cambio tecnológico.

² Un proceso similar veremos en el concepto de *conluio* profesional que se verá en el pensamiento de Bourdieu.

³ Se respeta aquí la acepción anglosajona del término, en tanto que para Bourdieu el estudio de la profesión moderna sigue la tendencia que le ha otorgado la ideología liberal, propia del desarrollo de los países sajones, en el cual el desarrollo conceptual hace referencia a las profesiones liberales, como él mismo dice “la *profession* de los *lawyers*”.

⁴ *Conluio* hace referencia a un acuerdo, tácito, transmitido por demarcaciones que no son comunicacionales en sentido directo sino mediado –ya que no se transmiten directamente hacia el sujeto, sino que el sujeto debe ser capaz de observar la forma en que esas demarcaciones operan en el propio campo profesional–; esto es, la ejemplificación mediante la naturalización de prácticas.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, Pierre (2001) *O poder simbólico*. Río de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Wainerman, Catalina y Sautu, Ruth (Comps.) (2001) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Weber, Max (1979) *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México DF: Fondo de Cultura Económica,

Los orígenes de la política atómica en Argentina 1950-1955. Una mirada desde los medios

Zulema Marzorati

La bomba atómica que estalló en Hiroshima inauguró en la historia de la humanidad una nueva era signada por el dominio de la energía encerrada en el átomo. Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, la utilización de esta nueva fuente energética se convertía en una poderosa herramienta para la economía de los países industrializados que ya la estaban desarrollando –como los Estados Unidos y la URSS– o de los que se encontraban encaminados a hacerlo, como Inglaterra y Francia.

Pero la opción atómica no fue exclusiva de los países centrales. En Argentina, el gobierno peronista

(1946-1955) emprendió desde el Estado un proyecto de industrialización en el que el desarrollo de la energía nuclear constituía el eslabón inicial de una cadena de emprendimientos cuyo denominador común sería el logro de la independencia científico-tecnológica del país. Al terminar la guerra, en el medio científico y en el gubernamental surgieron distintos proyectos para crear una institución desde donde impulsar la política atómica. Pero esas inquietudes quedaron postergadas ante el arribo al país del físico austríaco Ronald Richter¹, quien entusiasmó a las autoridades con la posibilidad de obtener reacciones termonucleares controladas. Instalado por el Gobierno en la isla Huemul de San Carlos de Bariloche, sus trabajos se desarrollaron entre 1949 y 1952, años en los que se comprobó la falsedad de su “descubrimiento”.

Ante la necesidad de oficializar este proyecto, el 31 de mayo de 1950 se creaba la Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA, decreto 10.936/50), institución extra-universitaria dependiente del Presidente de la Nación con las funciones específicas de coordinar, estimular y controlar todas las investigaciones nucleares realizadas en el país “con elevado sentido de paz en beneficio de la humanidad”.

El fallido episodio inicial llevado a cabo por Richter en Bariloche, no significó el fin de la política nuclear en la Argentina. Con la convicción de que la tecnología es uno de los elementos más importantes para la independencia económica de los países, la labor consecuente y perseverante de un grupo de científicos y técnicos recién formados en la sede central de la CNEA en Buenos Aires logró, a partir de 1952 importantes aportes para el desarrollo industrial del país. A partir de entonces, se emprendió la promoción de la geología y la minería nuclear; la explotación y el procesamiento del uranio; el desarrollo de la metalurgia y la producción y uso de radioisótopos con fines medicinales, articulando la investigación básica, la aplicada y la tecnológica.

El objetivo de este trabajo es abordar los inicios de la política nuclear argentina y su difusión en los medios de comunicación gráficos y fílmicos producidos en la época. Consideramos que el análisis de estos bienes culturales permitirá iluminar algunos aspectos que hacen a la historia de la CNEA desde su creación hasta la caída de Perón.

Con respecto a las fuentes periodísticas, nos centraremos en *Mundo Atómico. Revista de Divulgación Científica (MA)* una publicación periódica editada por la Editorial Haynes entre los años 1950-1955. Asomarnos a sus páginas nos permitirá abordar los avatares por los que atravesó la política atómica en nuestro país durante sus inicios a través de los artículos que difundían en los primeros números el accionar de Richter en Bariloche y, a partir de su defenestración, los avances en el desarrollo científico-tecnológico nuclear realizados con seriedad y probidad en la DNEA. La revista fue incrementando el nivel científico de los artículos que ya eran escritos, entre otros, por destacados científicos de esta institución.

En cuanto al soporte fílmico, se analizarán los noticieros cinematográficos argentinos de la época², a los que consideramos relatos narrados con imágenes y sonidos,