

3

Tercer siglo • año 2  
número 3 • abril 2006  
ISSN 1669-4627



Escriben

Argumedo | Baradel | Camilloni |  
FEB | Follari | Gagliano | García |  
García Canclini | Gianella |  
Giardinelli | Istúriz | Reigadas |  
Romera | Sessano | Velasco |

# Anales de la educación común

Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación  
de la Provincia de Buenos Aires

Filosofía política  
de la enseñanza

Fundada en 1858 por Domingo Faustino Sarmiento

# ANALES

DE LA

## EDUCACION COMUN

---

VOLUMEN I. BUENOS AYRES, NOVIEMBRE 1º DE 1838. NUM. 1º

---

EL EDITOR — *D. F. Samiento*

El objeto especial de esta publicacion es tener al público al corriente de los esfuerzos que se hacen para introducir, organizar y generalizar un vasto sistema de educacion.

Reforma tan radical y de consecuencias tan benéficas no se inicia en las escuelas, sino en la opinion pública. No es el maestro sino el legislador el que ha de producirla; y la ley escrita será letra muerta, si el padre de familia no presta para su egecucion, el calor de sus simpatias.

Los gobiernos han sido impotentes para difundir la educacion autoritativamente, testigo el de Prusia que con un sistema que está en obra hace mas de un siglo, y leyes que constituyen delito en los padres privar á sus hijos de educacion, no ha conseguido tener mas de un habitante educandose en cada ocho, mientras el Canadá, Massachusetts y el Estado del Maine cuentan uno en cuatro, alguno de ellos en menos de veinte años de fundado un sistema análogo al que vamos á ensayar nosotros.

Solo la opinion puede impulsar la educacion con la eficacia y celeridad que exige nuestro atraso mismo. Esa opinion existe ya por fortuna entre nosotros, pero al estado de instinto simpatico solamente. Es preciso que al deseo se una el saber, para que los medios conduzcan al fin, y esta ciencia de difundir la educacion, no esta todavia al alcance de todos. No la tuvieron nuestros padres, no la ha poseido, puede decirse que no la posee aun, la Europa misma, salvo una parte de la Alemania. En el resto se hacen ensayos, se desea tambien como entre nosotros, sin poder crear el hecho. Las masas de emigrantes que desembarcan en nuestras playas, son pedazos de

*S. Aug 186*

*O. J. Samiense*

**Autoridades provinciales**

Gobernador  
Ing. Felipe Solá

Vicegobernadora  
Dra. Graciela Giannettasio

Directora General de Cultura  
y Educación  
Dra. Adriana Puiggrós

Jefe de Gabinete  
Lic. Luciano Sanguinetti

Subsecretario de Educación  
Ing. Agr. Eduardo Dillon

Subsecretaria Administrativa  
Lic. Sofía Villareal

Vicepresidente 1°  
del Consejo General  
de Cultura y Educación  
Prof. Jorge Ameal

Director Provincial  
de Planeamiento  
Lic. Carlos Giordano

Director de Producción de  
Contenidos  
Lic. Santiago Albarracín



**Dirección General de  
Cultura y Educación**  
Gobierno de la Provincia  
de Buenos Aires

**Anales de la educación común**

Tercer siglo • año 2  
número 3 • abril 2006  
ISSN 1669-4627

**Directora**  
Adriana Puiggrós

**Director Honorario**  
Mario Oporto

**Presidenta del Consejo editorial a cargo de la edición**  
Elvira Romera

**Coordinadora general**  
Cintia Rogovsky

**Consejo editorial**  
Marcelo Caruso, Universidad de Berlín, Alemania  
Berta Braslavsky, Academia Nacional de Educación, Argentina  
Rafael Gagliano, Appeal y Universidad de Buenos Aires, Argentina  
Norberto Liwski, Comité de Derechos del Niño de la ONU, Argentina  
Jorge Rivera, Unicef, Argentina  
Rodolfo Ugalde, Universidad Nacional de San Martín, Argentina  
Alfredo Van Gelderen, Academia Nacional de Educación, Argentina  
María Ciavatta Franco, Universidad Federal Fluminense, Brasil  
Paulo Carrano, Universidad Federal Fluminense, Brasil  
Violeta Núñez, Universidad de Barcelona, España  
Peter Mc Laren, University of California, Estados Unidos  
Alicia De Alba, Universidad Nacional Autónoma de México, México  
Marcela Gómez Sollano, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación,  
Dirección Provincial de Planeamiento  
Calle 13 y 56 (1900) La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina  
Tel. (54 221) 4297600 / e-mail: [revistadeeducacion@ed.gba.gov.ar](mailto:revistadeeducacion@ed.gba.gov.ar)  
Portal ABC, [abc.gov.ar](http://abc.gov.ar)

**Secretaría técnica:** Claudia Bracchi/ Cendie

**Edición:** Darío Martínez, Cecilia Rovarino y Mariano Vázquez. Coordina: Nathalie Iñiguez

**Corrección de estilo:** Nora Minuchin. Colabora: Martha Vela

**Diseño:** Bibiana Maresca y María Correa

**Publicación digital:** Departamento Publicación Web, DGCYE. Coordina: Alejandro Mc Coubrey

**Colaboraron en este número:** Subsecretaría de Educación/ Dirección de evaluación de la calidad educativa / Appeal México

Anales de la  
**educación**  
común

Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación  
de la Provincia de Buenos Aires



Tercer siglo • año 2  
número 3 • abril 2006

Anales de la educación común  
Filosofía política de la enseñanza

## Sumario

<b>presentación</b>	8	Un Gobierno para los años que vendrán, por Felipe Solá
<b>editorial</b>	14	Una gestión de puertas abiertas, por Adriana Puiggrós
	19	Homenaje a Cecilia Braslavsky
<b>contextos</b>	22	Venezuela reaviva el pensamiento de Simón Rodríguez, por Aristóbulo Istúriz
	28	Últimas noticias del desarrollo cultural, por Néstor García Canclini
<b>artículos</b>	36	Los desafíos de la educación argentina en el siglo XXI, por María Cristina Reigadas
	42	Cabalgatas filosóficas por la llanura pedagógica, por Rafael Gagliano
	48	Fe, esperanza y disciplina, por Elvira Romera
	52	Filosofía, política y perspectivas educacionales, por Alcira Argumedo
	60	¿Qué se debe enseñar hoy?, por Roberto Baradel, Secretario General del SUTEDA y la Presidencia del Consejo Directivo de la FEB
	65	La interdisciplina revisitada, por Roberto Follari
	74	Las disciplinas científicas y sus relaciones, por Alicia Gianella
	84	La larga marcha hacia una sociedad lectora, por Mempo Giardinelli
	99	Construir una educación pública nacional y popular, por Laura Velasco
	102	La educación ambiental: un modo de aprender, por Pablo Sessano
	112	El saber sobre el trabajo en el currículo escolar, por Alicia Camilloni
	118	La enseñanza extracurricular o la fuga de Eros, por Germán García
<b>institucional</b>	126	No hay ser humano que no tenga condiciones para aprender, por María Cristina Ruiz
<b>guía de recursos</b>	130	Bibliografía comentada
	133	Reseñas
	140	Selección temática de obras y documentos ingresados al Cendie

# UN GOBIERNO PARA LOS AÑOS QUE VENDRÁN

DISCURSO DEL SR. GOBERNADOR DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES\*

Quiero saludar primero a la dueña de casa, Cristina Botana, la Directora de la Escuela “General Domingo Viejobueno” y a los abanderados; a los mejores alumnos de la escuela; a todos los chicos que hoy terminan sus clases y empiezan sus vacaciones; y a todos los docentes de la escuela; a todos los auxiliares; a todos los que trabajan en esta Escuela N° 33 y lo hacen con un compromiso cotidiano, con un gran cariño, con una gran esperanza y muchas veces, también, con frustraciones, pero que siguen estando.

A todos los que ponen el cuerpo y el alma por la educación en la provincia de Buenos Aires. A todos ellos quiero saludar hoy en este momento tan especial y en esta escuela que hemos elegido para poner en funciones a la nueva Directora General de Cultura y Educación.

Quiero agradecer a los miembros de mi gabinete, a los legisladores, a los intendentes y a todos aquellos que siendo o no funcionarios se vinculan profesional y emocionalmente con la educación, con el acto de brindar educación o con la investigación sobre cómo hacer que la educación se adapte a tiempos cada vez más vertiginosos y tan diferentes a los anteriores.



En primer lugar, debo decirles que la Doctora Adriana Puiggrós no es una improvisada, ni una persona que no haya dado muestra, durante los últimos años, de su amor por la educación y su compromiso integral, afectivo, emocional, ideológico e intelectual, con la educación de su país. La Doctora Puiggrós pertenece a la raza de las personas que son capaces de poner su cuerpo detrás de lo que dicen, que cuando adquieren un compromiso lo hacen de por vida.

Buena parte de su preparación académica la hizo fuera del país, por circunstancias no buscadas por ella. La hizo fuera del país porque luchó contra la dictadura militar y por ello tuvo que vivir muchos años en el exterior.

Quiero decirles, también, que la Doctora Adriana Puiggrós hizo un enorme esfuerzo intelectual por entender, discutir y difundir –en 17 libros escritos por ella y varias decenas, en colaboración con otros– el significado de los cambios en educación y la innovación en la materia, cómo educar mejor, dejar atrás los prejuicios que existían sobre eso y cómo adaptarse sin cambiar la esencia. La esencia que Sarmiento nos dejó, que es el encuentro entre los alumnos y sus maestros en un aula, para aprender a valorar la vida, a ordenar el pensamiento y para transcurrir años juntos y saber después quiénes son, para qué están en la vida, qué es lo que los rodea y hacia dónde van. Preguntas enormes que el ser humano tiene durante su vida, pero que formula pocas veces si recibe una buena educación. Más aún en los años más difíciles, los de la adolescencia, los años en los que la inseguridad sobre uno mismo está a la vuelta de la primera puerta y las respuestas no son sencillas.

La educación puede contribuir, si está bien hecha, a que nuestros alumnos cuando salgan del secundario sepan al menos cuál es el viento favorable, hacia dónde van, en qué país están y por qué van a luchar para ellos y en esta Nación.

Estamos en un día muy especial. Además de ser para ustedes el último día del ciclo lectivo de 2005, éste es un día en

el que alumbraba la posibilidad de una Argentina diferente. Los diarios no dicen cosas de todos los días, los diarios de hoy dicen que por primera vez, en los últimos 52 años, la Argentina deja de ser controlada y monitoreada por el Fondo Monetario Internacional.

Teníamos hasta ahora la sensación de estar siempre en deuda, de tener siempre explicaciones para nuestros fracasos, y la mejor explicación estaba siempre en la culpa de los de afuera. Y los de afuera existen, existían y existirán, y nos han pretendido imponer, con finas reglas y sutiles mecanismos, formas que no necesariamente eran las mejores para nosotros, por el contrario, eran las peores.

Sólo diré sobre eso un párrafo: lo que hemos pagado o vamos a pagar para terminar con esa deuda no llegó a la Argentina para una mejor educación, no llegó para hacer más escuelas ni para mejorar el acceso a las escuelas o mejorar el salario docente, el equipamiento escolar, las becas y la estructura. Llegó para endeudarnos más, para salvar gobiernos que pagaban sus propios errores con el endeudamiento de todos los argentinos. Ese endeudamiento era casi automático y también lo era la autoridad del Fondo para controlarnos y decirnos qué teníamos que hacer. Y comenzó así una espiral viciosa, en la cual ellos nos decían qué teníamos que hacer, nosotros lo hacíamos y a raíz de eso teníamos que volver a pedirles plata y cada vez estábamos más endeudados.

Eso se acabó en la Argentina actual, en la Argentina del presidente Kirchner, y se acabó en diciembre de 2005. De ahora en adelante

será más difícil echarle la culpa de nuestros errores a los de afuera. Tendremos más grado de libertad para decidir adónde vamos, pero también tendremos más responsabilidades y obligaciones. Tendremos la obligación de ser coherentes con nuestras palabras.

Cuando asumieron los nuevos ministros, dije que la prioridad para la provincia de Buenos Aires era la educación. Para eso, yo debo hacer un ejercicio, porque quien gobierna tiene todos los días problemas vinculados a la seguridad, a la necesidad de obras públicas, a la justicia.

Todos los padres saben que la educación es muy importante. Ese es un pedido cotidiano y casi silencioso que los gobernantes deben saber leer, aunque no esté todos los días en las pantallas de la televisión. Yo no quiero gobernar para las pantallas de televisión; quiero gobernar para los años que vendrán; para los que vengan después de mí, cuando estos chicos sean adolescentes, para que estas docentes puedan sentirse mejor. Yo quiero ayudar a que ellas puedan cambiar las cosas, cada una en la medida que pueda y desde su lugar.

Debo repetir entonces, casi como una penitencia, que la educación es la prioridad, hasta que sea algo que todos los días tenga evidencias prácticas, hasta que exista una acción cotidiana que muestre que la educación es prioritaria. Por lo tanto, si es lo que más hace falta, tiene que ser ahí donde pongamos más.

Como gobernador quiero que el diálogo con quienes hacen todos los días la educación

no sea sólo gremial sino un diálogo pleno, íntegro, sobre todos los temas y aspectos que hacen al trabajo cotidiano y, sobre todo, dialogar sobre aquello que impide que enseñemos mejor y que los chicos tengan más ganas de aprender. Durante los próximos dos años quiero priorizar el equipamiento educativo por encima de otras entregas. Los chicos necesitan zapatillas, guardapolvos, pero sobre todo necesitan material educativo, un juego de libros de textos que les sirva por varios años y eso debe estar a cargo del Estado. No pueden faltarle libros a ninguna familia que envíe sus hijos a la escuela pública.

Muchos padres que están haciendo los cursos de educación para adultos, para que no haya ningún analfabeto en Argentina –y sabemos que la mayor parte de nuestros analfabetos son mayores– nos han dicho: el juego de libros que recibimos no es el que recibe mi hijo en la escuela. Necesitamos libros y esa es nuestra preocupación.

A Mario Oporto, quien pasó a ser Jefe de Gabinete, porque entiende nuestra prioridad que es la educación le pedí, a comienzos del año 2005, que pusiéramos el mayor esfuerzo presupuestario en material educativo. Lo mismo le pido a la Doctora Adriana Puiggrós. No vamos a descansar hasta que todos los chicos tengan los libros que deban tener.

Queremos también que la estructura y el mantenimiento de las escuelas sea manejada por el propio establecimiento escolar, con el dinero que le giremos.

Nuestra intención es que en estos distritos grandes como Quilmes, las escuelas no dependan tanto del Consejo Escolar. Porque si el Consejo Escolar funciona con la plata que le hemos mandado, entonces hay mantenimiento escolar; pero si no funciona por problemas políticos o porque se administra mal o de manera deshonesta, son los chicos quienes sufren que una ventana esté rota, que los baños no funcionen o que se lluevan los techos. Es demasiada responsabilidad para cientos de escuelas de cada distrito y sin que

las directoras, en todos los casos, tengan el acceso que quieren tener. Con esto no quiero ser prejuicioso, hay Consejos Escolares que funcionan muy bien, pero generalmente en distritos más chicos, con menos escuelas, con mayor control popular. Sin embargo, hay otros que funcionan muy mal y nosotros no queremos malgastar un peso más de mantenimiento escolar. Este año se destinará un porcentaje mucho mayor para mantenimiento de las escuelas, pero el 30 % irá directamente a las escuelas y el 70 % seguirá siendo manejado por los Consejos Escolares.

Queremos, también, que se haga realidad que la provincia de Buenos Aires –y la Argentina toda si es necesario–, vuelva a tener la escuela primaria de seis de años y una escuela secundaria de seis. Que lo que es séptimo, octavo y noveno pasen a ser el primer ciclo de la secundaria básica. La secundaria básica implica distinguir entre la niñez y la adolescencia. La biología la distingue con la pubertad, que separa a una de otra. Por algo nuestros mayores hicieron el secundario y el primario, lo hicieron porque hay una diferencia enorme entre ser adolescente y ser niño, y los que dejan de ser niños tienen que estar en un lugar donde sean tratados como adolescentes y no como niños. Se trata de sentido común. La mayor parte de los padres y las maestras nos dicen que están de acuerdo; ahora hay que hacerlo, y eso implica más inversión, más nombramientos; implica producir algunos cambios importantes en las escuelas en donde justamente hace una década se hicieron cambios en el sentido contrario. Debemos admitir lo que anda bien y lo que anda mal. La reforma educa-

tiva en Argentina, planteada en los años 90, está agotada y debe ser modificada. Este no es el país que pensaron quienes la hicieron, y no sé si no es mejor decir que por suerte no es el país que pensaron iba a ser los que hicieron esa reforma. Es un país distinto, más empobrecido, pero es un país con otro norte; un país en otra lucha, en otro camino; en un camino de soberanía política, en un camino de independencia económica y, ojalá, en un camino más justo para el futuro.

Quiero decirles, también, que todas las cuestiones que hacen al mejoramiento de la educación tienen que ser tratadas una por una. En muchísimas escuelas los maestros necesitan equipos de apoyo psicológico para poder enseñar. No pueden seguir solos enfrentando problemas para los cuales no fueron preparados, porque no fueron preparados para tener que dar de comer a los chicos, mucho menos a chicos que traen problemas que no tienen relación con la educación sino con la vida misma y con la transformación negativa de la vida de miles y millones de familias en el país. Por lo tanto, en 2006 tenemos que invertir en esos equipos y los docentes tienen que contar con ese apoyo para poder dedicarse plenamente a aquello para lo que fueron formados, que es enseñar. Garantizaremos también la capacitación. Los docentes piden siempre que sea mejor y más larga, y tienen razón. No es sencillo lo que enfrentan. Yo envidio esa capacitación. Muchos de los que gobernamos deberíamos recibir esa capacitación, pero no podemos hacer descanso y darnos ese lujo; quisiera que ustedes puedan hacerlo plenamente, y le hablo a los docentes.

Para finalizar quiero agradecer a todos los que vinieron a acompañarnos en el inicio del camino de la Doctora Adriana Puiggrós en la Dirección General de Cultura y Educación. Quiero decirles que los despedimos hasta marzo con el enorme deseo de que logremos producir las mejoras planteadas. Hasta ahora los tiempos vienen siendo favorables, no veo por qué tienen que dejar de serlo. Si somos patriotas, si somos capaces de dejar todo lo pequeño de lado para ver lo grande, si somos capaces de ser optimistas y felices, aun en las dificultades, esta es la única vía que tenemos y la única manera de vivirla, aun luchando, es respetándonos entre todos, queriéndonos entre todos y sobre todo queriendo a los más chicos, a los que dependen de nosotros y serán el futuro de esta querida Argentina.

Parafraseando a Adriana Puiggrós, que entre sus numerosos libros escribió sobre quien fuera el educador de Simón Bolívar, un profesor humilde que se llamaba Simón Rodríguez, repetiré aquello que me parece que es la clave de la valentía para gobernar y que él mismo afirmara: “O inventamos o erramos”.<sup>1</sup> Si hacemos siempre lo mismo, y lo mismo no conduce a una Argentina más feliz, tengamos el valor de inventar y arriesgar. Muchas gracias.

**Ing. Felipe Solá**

\* Transcripción completa del discurso que el gobernador Felipe Solá pronunció en el acto de asunción de la doctora Adriana Puiggrós como Directora General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, que se realizó el 16 de diciembre de 2005, en la EPB N° 33 “General Domingo Viejobueno” de la localidad de Quilmes.

#### **Nota**

<sup>1</sup> En la obra *Sociedades Americanas*, dividida en varias ediciones publicadas en Arequipa, 1828, Simón Rodríguez insiste en la necesidad de buscar soluciones propias para los problemas de Hispanoamérica, y sintetiza en el prólogo: “La América Española es Original i ORIGINALES han de ser sus Instituciones i su gobierno i ORIGINALES sus medios de fundar uno i otro. O Inventamos o Erramos”. El concepto es retomado por Adriana Puiggrós en *La educación popular en América Latina*. México, Nueva Imagen, 1984. [N.de C.]

# UNA GESTIÓN DE PUERTAS ABIERTAS

DISCURSO DE LA DIRECTORA GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN  
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES\*

Buenos días. A veces a los alumnos los nombramos al final, pero todos los que estamos acá estamos por ustedes, estamos porque tenemos que educarlos, porque tenemos la obligación y la responsabilidad de transmitirles la cultura que durante muchos años y generaciones, sus papás, sus mamás, sus abuelos, y hasta sus bisabuelos, fueron construyendo y elaborando. Por eso es una enorme responsabilidad la que el señor Gobernador me ha encomendado, junto con este equipo que me acompañará, que también está conformado por el conjunto de los supervisores del sistema educativo de la Provincia, los docentes, los asistentes sociales, los bibliotecarios, los porteros, los cocineros y todos los integrantes del personal administrativo de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Es realmente un honor y una alegría asumir este cargo desde una escuela, en este caso la EGB N° 33 “General Domingo Viejobueno” de Quilmes. Esta escuela fue creada en 1916; es una escuela que recorrió el siglo; que recorrió, sufrió y tuvo alegrías, porque también hubo muchas alegrías en la historia de la Argentina; hubo, hay y habrá alegrías en la historia de nuestro país, y esta escuela recorrió con la Argentina, con la provincia de Buenos Aires y con Quilmes, el siglo. Fíjense que voy a recordar un hecho: en 1958, esta escuela fue instalada en parte de lo que eran las dependencias



del IAPI,<sup>1</sup> ¿y saben chicos qué era el IAPI? El Iapi era un organismo del Estado nacional que controlaba el comercio exterior de la Nación, en el marco del proceso industrializador del primer gobierno peronista.

El señor Gobernador nos encomienda que continuemos con la tarea de puesta al día del sistema educativo que viene llevando a cabo, desde hace seis años, el profesor Mario Oporto. El ahora Jefe de Gabinete tomó el timón para poner en pie el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, un sistema que no sólo había sido atravesado por diversas reformas, sino también por la profunda crisis que azotó al país en los años pasados. Yo no puedo dejar hoy de recordar la escuela de la Quebrada de Humahuaca donde tuve mi primer cargo cuando tenía 18 años, y no puedo dejar de recordar el Centro para Desertores Escolares de Gonnet, en el Camino General Belgrano, en donde tuve mi segundo cargo y donde trabajé mucho tiempo; y no lo puedo dejar de recordar porque también fue una época de mucho sufrimiento, en la cual hubo que luchar contra la pobreza, contra la crisis, contra las deficiencias de la educación.

Creo que estamos viviendo un momento muy importante, en el cual todos vamos recobrando las esperanzas. Junto con el Gobierno provincial vinimos a esta escuela, todos vinimos a la escuela para decirles que tenemos ideas y tenemos un proyecto para el que necesitamos del apoyo de todos y del trabajo de cada uno. Ayer hubo una noticia del orden nacional muy importante: la de pagar al Fondo Monetario Internacional. Esto nos aumentará las posibilidades de trabajo, de producción y de desarrollo.

Ahora bien, salir de la crisis es algo que – como recién decía– requiere del esfuerzo de todos. Y nosotros y ustedes: los alumnos, los docentes, los directivos, sabemos muy bien que en la escuela tenemos que enseñar. Que eso es fundamentalmente lo que tenemos que hacer en la escuela. Por eso nos alegra mucho que en este acto estén los ministros de otras áreas: de Trabajo, de Desarrollo Social, de Salud, de Cultura. El conjunto de los ministros están acá para apoyarnos porque saben que para poder enseñar necesitamos del conjunto de la Provincia; necesitamos que se solucionen problemas que nosotros solos no podremos resolver, pero sí podremos y los vamos a resolver con la ayuda de todos ellos, con la ayuda de los legisladores y de la comunidad educativa.

Muchos cambios educativos fueron atravesados por la crisis, también la escuela. Necesitamos que la escuela, todas las de la Provincia, sean escuelas que puedan enseñar con exigencia, escuelas en las que ustedes dispongan de una mayor capacitación, donde los alumnos, todos ustedes, chicos, sepan que lo que no aprenden hoy difícilmente lo puedan aprender en otro momento de la vida; porque después uno tiene que ir a trabajar, tiene que integrarse a la producción, tiene que atender una familia, tiene que llevar adelante una vida en la cual si se estudió para los exámenes, si se presentó y pasó las pruebas, entonces va a estar mucho más capacitado para el futuro. Y los docentes lo saben también, saben que lo que hay que hacer es enseñar. ¿Y saben una cosa, compañeros docentes?, lo sé porque yo también soy maestra normal, de las que quedan. Todos los docentes tienen mucho para enseñar. En las últimas décadas

se perdió aquella idea de que el docente era el que sabía, y que si uno mandaba al chico a la escuela, o si uno siendo chico o adolescente iba a la escuela, podía confiar en que el docente le iba a enseñar porque sabía. Pero además, los docentes sabían que todo el mundo puede aprender, que todos los chicos pueden aprender. Entonces, si los chicos son supuestos de una capacidad de aprendizaje, si los docentes sabemos que podemos enseñar, entonces se tienen que agregar todos los adultos de la sociedad. Porque los adultos de la sociedad tenemos una responsabilidad, la de transmitir la cultura; también tenemos la responsabilidad de poner límites, la de decir éstas son las instituciones, la de entender profundamente que la democracia se sostiene cuando las instituciones funcionan. Para eso tenemos que transmitir a los chicos una cultura sistemática, y es la escuela la que lo hace. Pero para eso también necesitamos que las mamás y los papás ayuden a los chicos a hacer la tarea, les ayuden a venir con el guardapolvo a la escuela. Nosotros vamos a recibir todas sus quejas, toda su problemática, pero también necesitamos que nos ayuden a que la enseñanza se cumpla.

Al mismo tiempo quiero decirles que en nuestra gestión vamos a vincular profundamente la educación con el trabajo. Si hiciéramos historia, veríamos que la escuela argentina siempre tuvo dificultades para vincular la educación con el mundo del trabajo. Por eso lo que queremos es que los chicos que terminen la escuela secundaria estén a la vez capacitados para entrar a la universidad, para entrar a los institutos de educación superior y para entrar al mundo productivo, porque todos algún día, chicos,

van a tener que trabajar. Entonces, es mejor que terminen la escuela secundaria capacitados para trabajar, entendiendo acerca de qué se trata el mundo productivo, y a la vez capacitados para rendir el examen de ingreso a la universidad, para que tengan éxito. Para eso, estudien.

Quiero decirles que hoy hay una ley nueva, la Ley Nacional de Educación Técnica, que nos va a ayudar para que nuestras escuelas técnicas y agrarias y la educación profesional y el polimodal se fortalezcan, para que la Provincia pueda tener técnicos, ciudadanos capacitados en diferentes áreas, y que pueda levantarse esta querida provincia de Buenos Aires con el esfuerzo de su gente, como lo está haciendo.

Quiero decir que las reformas las vamos a hacer de manera progresiva, como lo vino haciendo el profesor Oporto. Seguiremos en este rumbo realizando cambios paulatinamente, hasta concretar los objetivos planteados. Comenzaremos implementando una reforma de diseño curricular para la Escuela Secundaria Básica (ESB) en 75 escuelas pertenecientes a los distintos distritos educativos de la Provincia, ya que, como ustedes saben, la ESB se implementó el año pasado en toda la Provincia. Queremos producir un cambio profundo, pero para ello vamos a conversarlo, consultarlo y evaluarlo con ustedes, porque vamos a escucharlos. Sepan que las puertas de la Dirección General de Cultura y Educación, como siempre, están abiertas para escuchar a los docentes de esta Provincia.

Quiero decirles que vamos a planificar. En la gestión del profesor Oporto se creó el año pasado una Dirección Provincial de

Información y Planeamiento Educativo, que ustedes pueden encontrar en el Portal.<sup>2</sup> También allí pueden consultar el Mapa Escolar.<sup>3</sup> Aquí, en esta escuela, hay una serie de computadoras nuevas. Vamos a optimizar el uso de esas computadoras, para que no tengamos la computadora instalada y la comunidad escolar ajena a ella. Vamos a vincular las computadoras con las escuelas, porque hay que vincular la educación escolar con el pizarrón y la tiza, pero también con las computadoras. Y vamos a hacer un esfuerzo para que todas las escuelas de la provincia de Buenos Aires, en el año 2007, estén conectadas al satélite, pero además para capacitar a docentes y alumnos en el uso de las nuevas tecnologías y en la búsqueda y mayor aprovechamiento de la información.

El sistema educativo de la provincia de Buenos Aires es un sistema que no se puede separar de la Ley Federal de Educación, hasta tanto la Ley sea discutida y cambiada, aunque sí se han podido hacer modificaciones. Nosotros vamos a continuar produciendo modificaciones. El sistema educativo de la provincia de Buenos Aires tiene seis años de primaria y seis de secundaria. En cada uno de estos seis años hay dos tramos: dos tramos de primaria y dos tramos de secundaria. En lo que llamamos Tercer Ciclo o Educación Secundaria Básica –que en mi época se llamaba Ciclo Básico–, en esos tres primeros años es en los que hay que cuidar a los adolescentes de 13, 14 y 15 años. Necesitan ser cuidados, escuchados, comprendidos, atendidos en sus necesidades. Necesitan que entendamos su lenguaje y que sepamos qué es lo

que nos quieren decir. Y a los más grandes, aquellos que van a salir a trabajar o que ya están trabajando, que tienen que aprender a elegir porque pronto serán ciudadanos plenos; a ellos vamos a educar no sólo para que ingresen a la universidad, sino también para el trabajo.

Quiero decir que vamos a hacer una modificación profunda en la capacitación y en el perfeccionamiento docente. Queremos que el docente tenga la posibilidad de continuar sus estudios en otros niveles como, por ejemplo, el universitario. Es por eso que pensamos no sólo establecer convenios de cooperación y de asistencia recíproca con las casas de altos estudios, sino a su vez hacer una revisión de los propios planes de estudio de los institutos de formación, para que el docente pueda continuar su carrera si así lo desea. Ya el profesor Oporto había planeado que los terciarios desde 2007 fueran llevados a cuatro años.

Deseo manifestar que necesitamos de las Cooperadoras, de los Consejos Escolares de la provincia de Buenos Aires, de la comunidad educativa toda, porque son un sustento fundamental. Así lo había pensado Sarmiento, quien en el Congreso Pedagógico de 1882 había decidido con Navarro Viola, respecto de los sectores que pensaban distinto en otras cuestiones, que los Consejos Escolares eran elementos fundamentales de participación y de sostén del sistema educativo. Porque la responsabilidad es de todos.

Finalmente, cuidar la Provincia y cuidar la Patria, significa cuidar el medio ambiente. Y cuidar el medio ambiente involucra desde la limpieza de la casa y de la escuela hasta los ríos, los valles, las calles, el con-

junto del hábitat donde vivimos. Cuídenlo, chicos, porque es la casa de ustedes. La provincia de Buenos Aires con su campo, con sus ciudades y pueblos, es la casa donde ustedes van a vivir en las próximas décadas. Es una Provincia muy grande y muy compleja y en la que hay que recorrer grandes distancias, y nuestro sistema educativo

abarca sectores muy distintos porque las diferencias son enormes. Pero este sistema educativo es el nuestro y esta es nuestra Provincia a la que vamos a cuidar entre todos. Vamos a elevar la educación y vamos a tener la educación que todos los chicos de la provincia de Buenos Aires se merecen. Muchas gracias. 

**Dra. Adriana Puiggrós**

\* Transcripción completa del discurso que la doctora Adriana Puiggrós pronunció en el acto en el que juró, ante el gobernador Felipe Solá, como titular del área educativa de la provincia de Buenos Aires que tuvo lugar en la EGB N° 33 “General Domingo Viejobueno”, el 16 de diciembre de 2005, en la localidad de Quilmes.

#### **Notas**

- <sup>1</sup> La Dra. Puiggrós alude al Instituto Argentino de Promoción del Intercambio. [N. de C.]
- <sup>2</sup> Dirección General de Cultura y Educación - Portal ABC, abc.gov.ar, sitio consultado en marzo de 2006. [N. de C.]
- <sup>3</sup> La Dra. Puiggrós se refiere al Sistema de Información Geográfica que incorpora e integra datos relevantes relacionados con: establecimientos educativos, comedores escolares, servicios de salud, municipios, edificios escolares, indicadores sociodemográficos, etc. Dirección General de Cultura y Educación - Portal ABC –Información – Mapa Escolar, abc.gov.ar, [sitio consultado en marzo de 2006]. [N. de C.]

(1952-2005)

## HOMENAJE A CECILIA BRASLAVSKY

Cecilia Braslavsky fue licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y su primer trabajo académico lo desempeñó en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Denunciada por su militancia en la Federación Juvenil Comunista en la década del 70, se exilió en la República Democrática Alemana, donde cursó el doctorado en la Universidad de Leipzig, y obtuvo el título *Suma Cum Laude* con la tesis sobre “Historia de la educación en América Latina”. Ya en ese entonces comenzó a interesarse en el papel de los caudillos en la historiografía argentina.

De regreso en el país se vinculó con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) y en 1984 asumió el cargo de directora del Programa de Educación de esa institución intergubernamental, donde abrió un campo de investigación educativa con orientación sociológica. Durante diez años desempeñó esa tarea formando, con su característica rigurosidad académica,

a numerosos investigadores jóvenes. En ese tiempo escribió, junto con Juan Carlos Tedesco y Ricardo Carciofi, *El Proyecto Educativo Autoritario*, uno de los primeros libros sobre el tema durante la Dictadura Militar, el cual fue publicado en 1983.

También en 1984, convocada por el historiador Gregorio Weinberg –cuando Norberto Rodríguez Bustamante era decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA– asumió la cátedra de Historia General de la Educación, de la cual poco después sería profesora regular y desde la que Cecilia inauguró un abordaje de la historia general de la educación enfocado en los procesos educativos europeos y dirigido a la fundamentación del sistema educativo moderno.

En 1994 asumió como directora general de Investigación Educacional del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, durante la gestión de Susana Decibe, en el gobierno de Carlos Menem. En esa controvertida etapa fue protagonista de

la reforma educativa, que dio lugar a la Ley Federal de Educación.

Desde el 2000 ocupó la dirección de la Oficina Internacional de Educación de la Unesco. Organizó dos conferencias internacionales de la educación y enfrentó incansablemente la burocracia, en escenarios africanos y asiáticos, hasta su muerte en la ciudad de Ginebra, Suiza, el 1° de junio de 2005.

Quienes hacemos esta revista hemos tenido, a lo largo de estos años transitados en etapas muy complejas de la historia nacional, coincidencias y desacuerdos con los posicionamientos de la Dra. Braslavsky. Sin

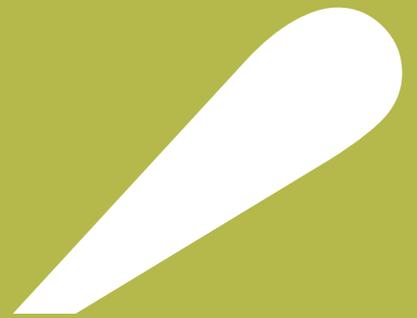
embargo, no podemos dejar de resaltar su apasionada defensa de la educación pública, y la fortaleza de sus convicciones expresadas en las diversas actividades que encaró: un incansable ejercicio, tanto de la docencia y la investigación académica, como un decidido compromiso institucional y político.

Sus libros, sus gestiones y sus discípulos nos siguen ofreciendo ideas que, para acordar total o parcialmente, para disentir por completo o en parte, siguen interpellando a la educación argentina. Cecilia fue una de las mentes más lúcidas de nuestro tiempo. 

### Algunas obras

- *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI: documento básico*. Madrid, Fundación Santillana, 2004.
- *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1994.
- *La juventud argentina: informe de situación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1986.
- “La responsabilidad del estado y la sociedad en la distribución de saberes a través de la escuela”, en *Respuestas a la crisis educativa*. Buenos Aires, Cántaro, 1988.
- “Consecuencias sociales del fracaso escolar”, en *El niño y la escuela: reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1987.
- “Situación y acción de los jóvenes desocupados de América Latina”, en AAVV, *¿Qué empleo para los jóvenes?: hacia estrategias innovadoras*. Buenos Aires, Tecnos, 1988.
- “El tronco común y las orientaciones o modalidades en el nivel polimodal”, en AAVV, *Educación polimodal: los contenidos de la enseñanza: aportes para el debate metodológico y el análisis institucional*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.
- *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires, Santillana, 2001.
- *La escuela pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1994.

# contextos



# VENEZUELA REAVIVA EL PENSAMIENTO DE SIMÓN RODRÍGUEZ<sup>1</sup>

Aristóbulo Istúriz \*

\* Ministro de Educación y Deportes de la República Bolivariana de Venezuela y miembro de la Dirección Nacional del partido *Patria Para Todos* (PPT). Ejerció la docencia más de treinta años. Fue presidente del Sindicato Unitario del Magisterio (SUMA) y miembro fundador de Fetramagisterio. Fue alcalde de Caracas en el período 1992-1996 y vicepresidente de la Asamblea Nacional Constituyente.

Desde que se inició el proceso bolivariano en Venezuela consideramos necesario abrir la posibilidad de sistematizar el pensamiento pedagógico latinoamericano y así construir la Alternativa Bolivariana para las Américas, a la que llamamos ALBA.

La Revolución Bolivariana es un esfuerzo, es nadar contra la corriente. Y ese esfuerzo lo estamos haciendo para alcanzar la escuela que queremos y para que todos los que estemos montados en esta *canoa* empecemos a remar, porque la fuerza de la corriente, como es contraria, es dura, y vienen troncos, raíces. Cualquier cosa nos puede golpear. Nosotros tratamos de que todo el mundo vaya remando. Como decía Simón Rodríguez: “inventar o errar”.

En esta búsqueda incesante del pensamiento de Simón Rodríguez, es que el 27 y 28 de octubre de 2005, en las instalaciones del Fuerte Tiuna, realizamos el I Congreso Pedagógico Internacional Robinsoniano. Debatimos acerca de los planteamientos ideológicos del nuevo Sistema

Bajo la consigna de que para transformar un momento histórico es preciso colocar el acento en la formación, el autor interpela a los maestros, a partir del ejemplo de Simón Rodríguez, a ser protagonistas de un cambio de conciencia.

de la Educación Bolivariano y su relación con el pensamiento robinsoniano integrado por Simón Bolívar, Simón Rodríguez y Ezequiel Zamora. Este evento fue organizado precisamente para conmemorar el 236° aniversario del nacimiento de Simón Rodríguez y dar a conocer al mundo que Venezuela es un país libre de analfabetismo. Allí contamos con visitas internacionales de prestigio, especialistas de Argentina, Cuba, Bolivia, Ecuador, Colombia, Chile, Uruguay y Brasil.

Entre las ponencias presentadas resaltaron: “Simón Rodríguez en el árbol de las tres raíces”; “Simón Rodríguez maestro y discípulo”; “Simón Rodríguez y sociedades americanas”; “Simón y el socialismo de América en el siglo XXI” y “Simón Ro-

dríguez, el sistema de educación bolivariano y las Misiones Robinson, Ribas y Sucre”.

De igual manera, hubo dos conferencias magistrales. Una, sobre la “Proyección del pensamiento político y filosófico de las ideas de Simón Bolívar en América Latina y el Caribe, en la generación de un nuevo conocimiento”, dictada por el profesor universitario Omar Hurtado Rayugsen; y la otra, “La Moral es un asunto público”, a cargo del filósofo y escritor Carlos Jorge.

Los casi 2.000 participantes, entre docentes y profesionales de otras disciplinas, también apreciaron las intervenciones internacionales de Adriana Puiggrós, de Argentina; Mariagloria Cornejo, de Ecuador; Lidia Turner Martí, de Cuba; Raúl Alberto

Álvarez, de Bolivia y Luis Rubilar Solís, de Chile.

### Refundar la República

Las ideas de Don Simón Rodríguez en Venezuela tienen en cuenta los planteamientos de la educación popular y la escuela social, como también los pensamientos de libertad e igualdad que se registran en el preámbulo de la Constitución nacional.

Como decía Francisco Borja, toda filosofía tiene una filosofía política, y toda filosofía política tiene una filosofía de la educación. No hay filosofía sin filosofía política. Y ésta no es otra cosa que los cuestionamientos que el hombre se ha hecho históricamente: ¿cómo alcanzar la felicidad plena? ¿Cuál es ese mundo, cuál es esa sociedad donde el hombre puede vivir plenamente y desarrollar la vida en plenitud?

Las corrientes de pensamiento que tratan de explicar el modelo de sociedad, la forma de gobernarse, de organizarse, de conducirse, para lograr la felicidad total es lo que se llama filosofía política. Y no hay filosofía política sin filosofía de la educación porque toda sociedad, al fin y al cabo, está formada por hombres y mujeres que serán el reflejo de su devenir. ¿Quién los forma? ¿Cómo alcanzar esa sociedad sin pensar en su formación? Así llegamos a Simón Rodríguez.

Simón Rodríguez sostuvo que, si queríamos tener república, teníamos que pensar y empezar por pensar en formar ciudadanos republicanos. Sin ese componente, no hay república. Esas repúblicas no son de cemento, no son de concreto, no son de asfalto, no son bloque; son las personas. Y por eso el acento lo tenemos que poner en

la formación. Por eso, cada vez que se quiere torcer un momento histórico, el objetivo es cultural. Se trata, al final de cuentas, de un cambio de actitud. Por ejemplo, Ernesto “Che” Guevara decía que el objetivo de la Revolución era la formación de un nuevo hombre; para Simón Rodríguez, la formación del nuevo republicano. Ambos proyectos son lo mismo, tienden al mismo deseo. No hay Nueva República si no hay nuevo republicano, y de ahí el pensamiento pedagógico de Simón Rodríguez.

Entonces, ¿cuál es el papel de la educación? ¿Cuál es el papel de nosotros, los maestros y las maestras? ¿Cuál es el papel de la escuela? Éste, no es otro que el de formar a los nuevos republicanos que hagan posible la Nueva República que soñamos. Y en Venezuela no sólo soñamos esa Nueva República, sino que empezamos a construirla. Los maestros y maestras sabemos que el prefijo *re* significa *volver a*. Volver a fundar la República y en la línea de pensamiento de Simón Rodríguez. Lo que nos dejaron para hacerlo fue un desierto en medio de las ruinas heredadas. Una enorme deuda social que descansa sobre los hombros de nuestro pueblo: desempleo, problemas de salud, miseria, hambre, una brecha social ensanchándose. Para eso, tenemos la obligación moral, la necesidad intelectual de profundizar en el pensamiento no sólo de Simón Rodríguez, sino también de Bolívar, de Zamora y de otros hombres y mujeres.

### ¿Qué República queremos?

Pretendemos una sociedad democrática, participativa, protagónica, multiétnica y

pluricultural. ¿Cómo llegar a esa sociedad partiendo de la que tenemos hoy? Hallándonos en Simón Rodríguez, en su originalidad, en su “inventamos o erramos”. Porque no tenemos otra alternativa en este continente, y hay que atreverse a inventar. Siempre le digo a los maestros y a mis colegas cuando los veo titubeando: escondamos el programa, vamos a hacer el programa nosotros, olvidémonos de las materias. Vamos a construir áreas de conocimiento. Cierren ese programa. Vamos a hacer los libros nosotros. Vamos a atrevernos. No lo vamos a hacer peor de lo que venimos haciendo.

Es preferible equivocarnos tratando de construir una alternativa distinta que rendirnos y seguir repitiendo lo que sabemos que va en contra de nuestro pueblo. Es así el pensamiento de Simón Rodríguez. Porque tenemos ahí el sueño de país. Y es que el primer componente curricular para formar a un maestro es que sepa cuál es el modelo de país que estamos construyendo. Porque sin tener eso en la cabeza, ¿cómo va a formar nuevos republicanos? ¿Cuál es la referencia para formar nuevos republicanos? El maestro que está castrado de ese sueño de país se convierte en un dador de clases que enseña el procedimiento de multiplicar, de restar, pero no está formando ciudadanos. No es lo mismo instruir que educar. No se puede hablar de educación sin tocar la conciencia. Se puede saber dominar un proceso, pero te puede llevar a traicionar a tu patria. Y puedes usar el conocimiento o el dominio de los procedimientos contra tu propio pueblo. La conciencia, la educación, la ciudadanía, el republicano. Simón Rodríguez, otra vez. Ese maestro tiene que tenerlo claro. Si el maestro no trabaja para la conciencia, si el maestro no trabaja para formar un nuevo hombre, si el maestro no trabaja para un nuevo republicano, si el maestro trabaja sin la visión de la República que estamos construyendo; el maestro deja de ser aquello que llamaba Simón Rodríguez “alfarero de la república, hacedor de República”.

¿Cómo formamos para la participación? ¿Cómo formamos para el protagonismo? Los ciudadanos tienen el de-

No hay nueva república  
si no hay nuevo  
republicano, y de ahí el  
pensamiento pedagógico  
de Simón Rodríguez.

recho a participar en la elaboración de las políticas públicas, en la ejecución de las políticas públicas y en su control y seguimiento; y los organismos del Estado están obligados a contribuir para que nuestro pueblo se prepare y se capacite para el disfrute de ese derecho. Ese es el artículo 62 de la Constitución Bolivariana, el artículo del protagonismo. No es lo mismo participar que tener protagonismo. Por eso hablamos de una democracia participativa y protagónica. Aquí está el pensamiento vivo de Simón Rodríguez y de José Martí: la relación entre educación y trabajo.

Esta Nueva República implica construir una democracia social. Saltar de un Estado de derecho a uno de justicia; es decir, la universalización de los derechos. Y lo voy a ejemplificar: si usted agarra a una persona con muletas y a otra que tenga sus dos piernas y les pone las mismas reglas de juego, es el estado de derecho; sin embargo, va a perpetuar la desigualdad. Por eso, hay que cambiar las reglas de juego para igualar lo que es desigual. Entonces, usted tiene que decir que el señor de las muletas corra diez metros mientras que el otro recorre cien. Tiene que equiparar. Eso es lo que se llama la equidad: garantizar a quienes no pueden, los mismos derechos que disfrutaban quienes pueden.

El Estado Bolivariano, enmarcado en el ideal de Simón Rodríguez, tiene que tener dos características fundamentales. Una, la corresponsabilidad. El Estado no es el gobierno, el Estado es pueblo y gobierno. “Hay que educar al pueblo, hay que darle poder al pueblo”, dijo Rodríguez. Y la otra, la equidad y la justicia social. Equidad y

corresponsabilidad. Ser garante de la equidad es el papel de la revolución bolivariana. Para que los que nunca la han tenido, tengan la misma oportunidad, la misma posibilidad y el mismo derecho.

¿Y cómo llegamos a lograr esto? Estamos utilizando el excedente de las reservas internacionales para pagar la deuda interna, la deuda social, la deuda de los trabajadores. Tenemos un fondo social petrolero. ¿Cómo este país va a llegar a erradicar el analfabetismo en dos años? ¿Cómo logrará 1 millón 482 mil compatriotas alfabetizados? ¿De qué manera en la poca alfabetización alternativa se alcanzarán 1 millón 466 mil compatriotas aprobando el sexto grado; más de 850 mil estudiantes haciendo el bachillerato? ¿Cómo se afrontará la realidad de casi 500 mil en educación superior que estaban excluidos y hoy están estudiando, o la incorporación de 4 millones de excluidos a la educación y más de 500 mil becados? Porque entendemos cómo utilizar nuestros recursos. Entonces, de esa manera, estamos proyectando universalizar la educación básica al 2007. Y hoy tenemos el 99% de alfabetización, el 85% de matrícula combinada.

Cada vez que recorro el país como ministro de Educación de la República Bolivariana de Venezuela considero que mi objetivo, más que inaugurar una escuela, más que el debate curricular –y yo soy maestro de escuela, nieto de maestra, hijo de maestros, hermano de maestro, primo de maestro, marido de maestra– es tocar el corazón de cada maestro como si fuera una puerta y que veamos, en cada niño y cada niña de los nuestros, al Libertador Simón Bolívar. Nues-

tra tarea es formar libertadores de esta patria y de este continente; hacer de nuestros niños muchos Simón Bolívar y que cada maestro se sienta Simón Rodríguez. 

#### Nota

- <sup>1</sup> Este texto es la reproducción de un discurso pronunciado el 28 de octubre de 2005, cuando se conmemoraban 236 años del nacimiento de Simón Rodríguez. En ese momento, la República Bolivariana de Venezuela, luego de dos años de implementación de la Misión Robinson (Plan de Alfabetización Nacional), era declarada como “territorio libre de analfabetismo”. El acto contó con la presencia de educadores y representantes de diversos países hispanoamericanos y con la adhesión de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

# ÚLTIMAS NOTICIAS DEL DESARROLLO CULTURAL<sup>1</sup>

Néstor García Canclini \*

\* Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México. Dirige el Programa de Estudios sobre Cultura Urbana en la Universidad Autónoma Metropolitana de México. Fue profesor en las universidades de Austin, Duke, Stanford, Barcelona, Buenos Aires y San Pablo. Entre sus obras se destacan *Consumidores y ciudadanos; La globalización imaginada y Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*.

Voy a proponer tres tesis acerca de los cambios en las nociones de desarrollo y de desarrollo cultural de acuerdo con la reelaboración ocurrida en las ciencias sociales en América Latina durante los últimos años.

**I** Podemos decir que las naciones latinoamericanas fueron fundadas en la lengua y la escritura, y desde la segunda mitad del siglo xx están reorganizándose en un régimen de imágenes y discursos multimedia.

Uno de los principales argumentos para justificar la integración de América Latina se basa en el hecho de estar unificados por dos idiomas: español y portugués. Hasta hace pocas décadas el sentido de comunidad histórica que nos daba compartir esas lenguas se manifestaba principalmente en textos literarios: la narrativa y los ensayos de Domingo Faustino Sarmiento, Jorge Isaacs y José Mármol, señalados por Doris Sommer (1991) como “ficciones fundacionales”,

El desafío de no solemnizar la cultura como simple patrimonio o herencia supone volverla sustentable para cada sociedad en esta época competitiva, de innovación tecnológica y fuerte concentración económica.

relatos e imaginarios donde las generaciones jóvenes aprendieron, en palabras de esa crítica, a “desear sus países” y valorar a los otros latinoamericanos.

Ya en la primera mitad del siglo pasado, la radio y el cine comenzaron a abrir, también, circuitos audiovisuales de articulación entre los latinoamericanos. Pero la difusión todavía era limitada. Fue en las últimas tres o cuatro décadas cuando la producción audiovisual comenzó a prevalecer sobre la escritura, y la industrialización y transnacionalización de los mensajes, sobre su significado expresivo local o regional.

## II

El predominio de las industrias culturales y la formación de mercados globales para su

comunicación está desplazando los ejes de estudio y valoración del desarrollo cultural. Las nociones clave de otro tiempo en el análisis cultural –identidad, patrimonio y nación– siguen empleándose, pero los discursos sobre la producción industrial de cultura la vinculan cada vez más con públicos, mercados, inversiones y comercio. En consecuencia, el papel central que tuvieron las humanidades como escena de reflexión sobre los campos simbólicos va siendo ocupado por estudios económicos, sociológicos y comunicacionales, que trasladan a otro registro las funciones sociales de la cultura.

Al mismo tiempo, la globalización de las nuevas tecnologías mediáticas y de los públicos modificó el alcance y el sentido de la comunicación cultural. Las culturas nacio-

nales dejaron de operar como contenedoras predominantes de la información y de los entretenimientos cotidianos. Al establecer los satélites y las computadoras redes de circulación mundial, la expansión de las culturas y la interacción entre ellas cambió de escala. La noción de identidad sigue resonando en los discursos políticos, humanistas y de gestores culturales, pero ahora tiene poca capacidad de organizar los debates sobre el desarrollo. Las preocupaciones identitarias mantienen un papel significativo en relación con el patrimonio histórico, la educación y las prácticas artísticas poco industrializadas (artesanías, artes plásticas y literatura). También sigue siendo vital la defensa de las identidades indígenas y de otros grupos minoritarios cuyas lenguas y formas de vida son discriminadas. En tanto, el desempeño del cine, la televisión, el video y la informática – cada vez más organizado en redes transnacionales– es visto como parte del crecimiento económico, el libre comercio y, en términos más amplios, del desarrollo social.

No sólo la cultura mediática audiovisual está experimentando esta reubicación. También se intensificó la industrialización o la incorporación a circuitos tecnológicos y masificados de otras actividades: de la literatura y el teatro a las telenovelas, los espectáculos en vivo, el turismo e incluso las artesanías. Las posiciones conservacionistas se detienen en la posible *degradación* de los textos literarios, la música o el teatro, reconvertidos en espectáculos masivos o, en el caso de las artesanías, debido a que se alteran diseños tradicionales. Otros opinan que conviene potenciar la creatividad histórica mostrada

por las sociedades latinoamericanas en estos campos para generar contenidos que atraigan nuevos públicos; renovar festividades e imaginarios colectivos; fomentar empleos e inversiones.

### III

La globalización de los mercados culturales, tanto literarios como audiovisuales, está subordinando la estructura de los bienes y su valor lingüístico, simbólico y estético a las reglas económicas de producción y competencia transnacional.

Cada año mayor número de textos literarios, canciones y espectáculos se hacen con formatos industrializados; son fabricados o rediseñados por empresas transnacionales, con el fin de que interesen a consumidores de muchas lenguas y culturas. Este sistema productivo está organizado según la lógica del capital privado por unas pocas empresas concentradas en Estados Unidos, Europa y Japón, que se desempeñan con independencia de los estados nacionales, incluso de aquellos países donde tienen sus sedes.

Todavía es ligeramente distinto lo que sucede en la industria editorial. Por el arraigo de la literatura en una lengua particular, los libros y revistas tienden a difundirse dentro de contextos lingüísticos regionales y con marcas estilísticas peculiares. La escritura ha sido la primera área cultural modificada por la industrialización, pero a la vez su inserción en tradiciones localizadas opone resistencia y restricciones a la homogenización e integración mundial.

Estas mismas razones hacen que, mientras en otros sistemas comunicacionales, desde las artes hasta la industria audiovisual

y la informática, *globalización* pueda confundirse con *americanización* y predominio del inglés, la transnacionalización de las editoras latinoamericanas se produzca en relación con empresas españolas y otras del área Latina de Europa. Entre los años cuarenta y sesenta del siglo xx, la creación de editoriales en Argentina, Brasil, México, y algunas en Colombia, Chile, Perú, Uruguay y Venezuela, produjo una *sustitución de importaciones* en el campo de la cultura letrada, decisiva para desarrollar la educación, formar naciones modernas y ciudadanos democráticos. En las últimas tres décadas la mayoría de los editores fue quebrando o vendieron sus catálogos a editoriales españolas, luego compradas por empresas francesas, italianas y alemanas.

### La ambivalente interacción entre cultura y desarrollo

Si tomamos en serio las exigencias de alta inversión que actualmente requiere la producción cultural, debemos interrogarnos cómo volver sustentable esa producción dentro de cada sociedad en esta época de intensa competitividad, innovación tecnológica incesante y fuerte concentración económica transnacional. Algunos piensan que, así como para proteger al medio ambiente debe limitarse el desarrollo guiado sólo por el rédito económico, habría que controlar la expansión de las megacorporaciones comunicacionales y proteger la producción cultural endógena de cada nación. Se llega a hablar de una “ecología cultural del desarrollo”: el patrimonio histórico, las artes, y también los medios y los recursos informáticos, son partes de la continuidad identitaria, recursos para la participación ciudadana, el ejercicio de las diferencias y los derechos de expresión y comunicación. En favor de una consideración no sólo económica del desarrollo cultural se señala que la cultura y las comunicaciones contribuyen al desarrollo comunitario, a la educación para la salud y el bienestar, a la defensa de los derechos humanos y a la comprensión de otras sociedades.

Esta transversalidad de las culturas con otras zonas de la sociedad es un requisito para su desarrollo sustentable. Para consolidarlo se necesita estimular otras lógicas de producción y difusión que las promovidas por las mega-

La noción de identidad sigue resonando en los discursos, pero ahora tiene poca capacidad de organizar los debates sobre el desarrollo.

corporaciones. Quisiera especificar un poco más cómo se efectúa esta interacción transversal entre cultura, economía y sociedad tratando de responder a dos preguntas. La primera cuestión es: ¿cómo está cambiando la cultura la concepción del desarrollo? La segunda da vuelta el problema: ¿cómo está modificando el desarrollo la concepción de la cultura?

a) Respecto del primer interrogante podemos decir que las críticas socioculturales a la noción economicista del desarrollo han vuelto evidente que el desarrollo es concebido de diferentes maneras en épocas distintas, e incluso en la actualidad por diversas culturas. Esta es una de las razones por las cuales no se puede reducir el desarrollo a crecimiento económico. Los economistas suelen decir, para diferenciar a uno de otro, que el desarrollo es crecimiento más bienestar. Pero cuando hablamos de bienestar ya estamos implicando una concepción de la sociedad. El bienestar no significa lo mismo en todas las épocas ni en todas las naciones. En este tiempo de constantes innovaciones tecnológicas tener bienestar implica poseer una cantidad de artefactos e instrumentos que no existían hace cincuenta años. Aun dentro de cada nación hay regiones que tienen diversos requerimientos para su bienestar. Luego, es necesario concebir el desarrollo como un proceso plural, que admite la diversidad y el desempeño divergente de regiones, lenguas y clases sociales. La diversidad no se presenta sólo porque distintos sectores de la sociedad eligieron desenvolverse de distintas maneras a través de la historia, sino también porque tuvieron oportunidades desiguales de acceder a los

bienes. En suma: hay diferencias de carácter étnico, lingüístico, de género, de edades, que no necesariamente están condicionadas por la desigualdad, y hay otras diferencias provocadas por la desigualdad.

b) Planteemos ahora la cuestión inversa: ¿cómo ha cambiado el desarrollo la concepción de la cultura? Encontramos, al menos, dos transformaciones. En primer lugar, la evidente imbricación de los bienes culturales en las prácticas socioeconómicas de cada sociedad ha clausurado las pretensiones idealistas que aislaban la cultura en las nubes del espíritu o de un refinamiento aséptico. A la vez, el entrelazamiento de lo económico y lo cultural deja poco espacio a aquellos sectores pragmáticos que subestiman las obras culturales como bienes suntuarios y las prácticas artísticas como entretenimientos de fin de semana.

Las evidencias de que la cultura es un recurso económico para el desarrollo no sólo están acabando con la disyunción entre lo cultural y lo económico. Llevan también a salir del enfoque clásico de los estudios humanísticos sobre la cultura que tienden a verla, según anota Arjun Appadurai, como una acumulación de bienes que provienen del pasado: lengua, edificios históricos, hábitos, costumbres y tradiciones. En contraste, el desarrollo se piensa en relación con el futuro: planes, metas, expectativas de cambio. Por tanto, un desafío para quienes nos dedicamos a la investigación y la política cultural es no solemnizar la cultura como simple patrimonio o herencia, no arrinconarla en los archivos de lo que ya sucedió y sólo puede ser de una manera.

La cultura, sostiene Appadurai, es también “la capacidad de aspirar” o sea de usar los recursos heredados para imaginar y construir un futuro diferente. Poner en relación a actores culturales con actores económicos y políticos equivale al empleo dinámico y transformador de lo heredado, para elaborar nuevas opciones de desarrollo. Requiere, asimismo, no ver el futuro como programa de cálculos fijos, derivados mecánicamente de las estructuras existentes, sino como una disputa abierta sobre el sentido de la vida social. En esta perspectiva, la cultura no es algo opuesto ni ajeno al desarrollo, sino “un diálogo entre aspiraciones y tradiciones sedimentadas” (Appadurai, 2004, 84). 

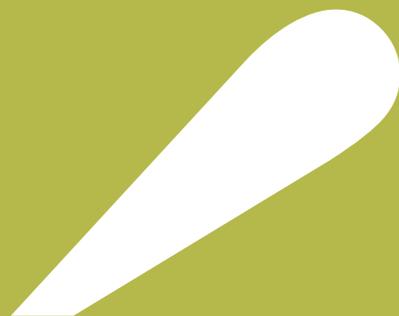
#### Nota

<sup>1</sup> Este texto reproduce un fragmento central de la conferencia dictada por el autor el 22 de julio de 2005, en ocasión de recibir el Doctorado *honoris causa* otorgado por la Universidad Ricardo Palma, en Lima, Perú.

#### Bibliografía

- Appadurai, Arjun, “The Capacity to aspire: Culture and the terms of recognition”, en Rao, Vijayendra y Walton, Michael (eds.), *Culture and public action*. Stanford, Stanford University Press, 2004.
- García Canclini, Néstor, *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*. Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Martín Barbero, Jesús, “Nuevos mapas culturales de la integración y el desarrollo”, en Kliksberg, Bernardo y Tomassini, Luciano (comps.), *Capital social y cultural: claves estratégicas para el desarrollo*. Buenos Aires, Banco Interamericano de Desarrollo/ Fundación Felipe Herrera/ Universidad de Maryland/ FCE, 2002.
- Schiffirin, André, *La edición sin editores*. México, Era, 2001.
- Sommer, Doris, *Foundational Fictions, The National Romances of Latin America*. Berkeley-Los Ángeles-Londres, University of California Press, 1991.
- Yúdice, George, *El recurso de la cultura*. Buenos Aires-Barcelona-México, Gedisa, 2002.

# artículos



# LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA EN EL SIGLO XXI

María Cristina Reigadas \*

Las alternativas educativas que pretendan enfrentar al *pensamiento único* en el contexto de la globalización deberán contemplar la lógica de la *complejidad* y vincular de otra forma los contenidos y las prácticas.

\* Profesora y Doctora en Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora Titular de la cátedra Principales Corrientes del Pensamiento Contemporáneo e investigadora del Instituto de Investigación en Ciencias Sociales Gino Germani (UBA). Profesora invitada por las universidades de Harvard, Cambridge y Pernambuco, entre otras.

Las profundas transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales operadas a partir de la segunda mitad del siglo xx, que reciben genéricamente el nombre de globalización, definen la agenda de problemas del siglo xxi y los consecuentes desafíos para la educación.

La aceleración del cambio y el aumento de la escala de los procesos, las innovaciones tecnológicas y los cambios en la vida urbana han transformado profundamente nuestra percepción y representación del tiempo y del espacio y nuestros vínculos sociales.

El incremento de flujos y la circulación de bienes, mensajes y personas, conjuntamente con la yuxtaposición y mezcla de experiencias y la interpenetración entre lo local, nacional e internacional han contribuido con la reestructuración de las relaciones entre la sociedad, el Estado y el mercado y entre los ámbitos público y privado.

Se han consolidado los imperativos sistémicos de una economía basada en la profundización de las desigualdades y la



exclusión, que coloniza el sistema político, avanza sobre el mundo de la vida cotidiana e impone el recurso dinero y la racionalidad instrumental que le es propia. El poder económico traza nuevas fronteras que rara vez coinciden con las de los Estados nacionales y, de este modo, socava su soberanía. La desterritorialización del poder debilita progresivamente su capacidad cuasi monopolística de proveer integración, seguridad y bienestar a los ciudadanos, aumenta la marginación y la fragmentación social. Pero, con estas, estalla también la diversidad reprimida o asimilada en la modernidad, se pone de manifiesto la falsedad del presupuesto *una cultura, una nación, un Estado* y se demuestra cuán lejos estamos de las temidas distopías de la homogeneización.

Si por un lado hay que celebrar la caída del modelo de la asimilación, por el otro la consolidación de un modelo económico que torna irrelevantes a la mayoría nos exige preguntarnos con urgencia por las nuevas formas de construcción de identidades sociales y políticas y por los nuevos modelos de inclusión.

Por cierto que reconocer la crisis de los tradicionales sujetos modernos (individuo, clase social, nación) no significa sostener su desaparición, sino advertir que ya no constituyen instancias preconstituidas y privilegiadas que definen monopolísticamente las identidades y totalizan en el tiempo y en el espacio la experiencia social.

¿Quién puede hoy sostener que el individuo moderno que persigue racionalmente sus fines y realiza sus valores sea el agente del progreso y el garante de la armonía y reconciliación de todos los intereses? ¿Dónde

están y quiénes son hoy los individuos que socializados en la escuela, se preparaban en ella como ciudadanos y para la vida profesional, a fin de entrar en el espacio público (la fábrica, la oficina, etc.) con la suficiente cualificación? Hoy y según las geografías e historias, aparecen nuevas formas de subjetividad, algunas festivas o indiferentes, otras escépticas, irónicas, cínicas y / o violentas, modelo BOBO (*bourgeois/bohemian*), Generación X, Beavis & Buttthead, los niños de la *Ciudad de Dios*, nuevas tribus urbanas cuyas identidades más o menos estables en torno a intereses puntuales y locales se contraponen a las multitudes volátiles y efímeras que se arraciman en torno a cuestiones *glocales*. Viejos y nuevos pobres; empleados flexibilizados; desempleados temporarios; jóvenes que no tienen trabajo y que probablemente nunca lo tendrán; marginales de todo tipo; grupos de acción solidaria o de protesta; nuevos movimientos sociales y asociaciones voluntarias; gente en busca de nuevas ciudadanías; gente que busca nuevas aunque mínimas formas de referencia, identidad, estima y sentido, más allá de la frágil pertenencia al Estado, a los partidos políticos, sindicatos e ideologías. Podría celebrarse esta fecunda irrupción de la diversidad y de la diferencia; sin embargo, y a falta de algún paraguas protector que garantice mínimas normas de convivencia justa a escala global, la experiencia de la diversidad debe leerse en clave de fragmentación y creciente exclusión de los bienes sociales.

### Los nuevos desafíos

El “fin de la soberanía del individuo occidental” (P. Ricoeur) anuncia la declinación

de este modelo de ciudadano “normalizado” y nos desafía a crear los instrumentos necesarios para ir más allá del pensamiento único en cualquiera de sus variantes. Debemos articular viejos y nuevos desafíos. Hay que conjugar los principios universalistas de igualdad y justicia con las nuevas realidades de la diversidad y la diferencia y recrear las relaciones entre lo parroquial y cosmopolita más allá de los límites (binarios) de la modernidad en contextos en los cuales *riesgo*, *contingencia*, *incertidumbre* y *posreflexividad* son algunas de las claves conceptuales.

Las nuevas realidades son complejas y ambiguas, conflictivas y contradictorias. ¿Cómo pretender dar cuenta de las interrelaciones entre las fuerzas globalizadoras, cuando estas obedecen a dinámicas diferenciadas? La lógica del mercado no impregna unívocamente la *psicoesfera cultural* de comunicaciones a escala mundial ni se solapa con la lógica del sistema político nacional e internacional, basados en la singularidad territorial. A su vez, la sociedad civil, crecientemente atravesada por la exclusión y la injusticia, puja por construir nuevas formas de ciudadanía a nivel local, nacional, regional y global. A estos desafíos hay que agregar la cuestión ecológica global, las nuevas escaseces (de tiempo, coordinación e información, entre otras) y las exigencias de la segunda revolución científico tecnológica que hace del conocimiento teórico y de las nuevas tecnologías intelectuales las claves del crecimiento y del desarrollo.

¿Cómo pensar estos cambios y repensar la desestructuración y reestructuración de nuestras subjetividades, cuando todo parece igual y a la vez diferente, cuando se torna

difícil distinguir lo propio de lo ajeno y lo viejo de lo nuevo, cuando la base simbólica que constituye nuestra identidad (tiempo, espacio y relaciones con los otros) se halla profundamente trastocada?

Una primera cuestión consiste en advertir que estos cambios no constituyen un mero marco externo que *influiría* en el desarrollo de nuestras prácticas políticas, económicas, sociales, culturales y educativas. Por el contrario, los individuos y los grupos (entre otros, los sujetos de las prácticas educativas) vienen ya socializados –o desocializados, según se mire y según los casos– desde y a partir de estos entramados y contextos *locales*.

Si no podemos pensar ya a los sujetos de la educación en términos de individuos finalizados o de clases sociales, tampoco podemos engañarnos respecto del *dónde* desde el cual se educa. El *dónde* ya no es lo local sin más, sino una construcción compleja producto de múltiples acciones y retro-acciones que operan en diferentes tiempos y escalas espaciales. Local y global no son escindibles ni pueden subsumirse en las viejas categorías de lo singular y universal.

El concepto de *glocal*, acuñado por uno de los más importantes pensadores de la globalización, Robert Robertson, permite desechar la ilusión de que la globalización es algo que sucede en otros lados, por arriba y/o por afuera de nuestras situaciones locales y que puede o no afectarnos.

En síntesis, los procesos de globalización no constituyen una superestructura ni tampoco pueden reducirse ni simplificarse en una única lógica de sentido. Pero sí conforman un *factum* que nos atraviesa y constituye y es desde ahí, desde su compleja multi-

## La experiencia de la diversidad debe leerse

en clave de la fragmentación y creciente

exclusión de los bienes sociales.



dimensionalidad, que se debe redefinir los modelos educativos.

Una realidad compleja exige la construcción de un pensamiento complejo que asuma los riesgos de la contingencia y la incertidumbre, lo que no significa renunciar al deseo de verdad. En esta cuestión se entrecruzan aspectos teóricos y éticos. En relación con estos, hay que superar los vicios del doble mensaje que sostiene una retórica de la complejidad a la vez que se aferra a simplificaciones tranquilizantes. En cuanto a las primeras, hay que ir más allá de los ideologismos, cuya retórica apelación a lo políticamente correcto resulta insuficiente para superar la unilateralidad del prejuicio.

Muchas de estas tendencias han formado parte de nuestras prácticas y creencias en los últimos tiempos. Si en los años 90 el pensamiento único se identificó con el neoliberalismo reduccionista, unilateral y reificante, que renunció a toda visión utópica y normativa de la historia y de las relaciones sociales, contentándose con apelar *fiesteramente* [sic] a las buenas ondas y a la tonta y/o cínica exaltación de que “todo está bien”, hoy la situación es muy distinta, generalizándose en nuestro país la crítica a dicho modelo y al pensamiento único que lo sustentaba. Pero la crítica no debe confundirse con la mera expresión de deseos ni con las buenas intenciones. No

basta con decretar que *ahora sí* asumimos la tan valorizada complejidad e incertidumbre que, por cierto, no visualizamos durante décadas. Ir más allá del pensamiento único, crear alternativas, construir otros modelos de acción, requiere esfuerzo, trabajo sostenido y disciplina, todas prácticas que no pertenecen al orden del espontaneísmo ni de la mera expresividad.

Al respecto quizá fuera bueno recordar (y el recuerdo nos es difícil e incómodo a los argentinos) que, ante la carencia de modelos, deberíamos evitar nuestra inveterada tendencia a negar la historia y el pasado, empezar de cero y copiar modelos (en especial ajenos).

Respecto de lo primero, vale aclarar que no solo se niega la historia y el pasado descalificándolos expresamente, sino también y más perversamente cuando se los neutraliza pretendiendo recuperar nuestras tradiciones *más propias*, cuando se mitifica (y coagula) el pasado en cuanto custodia y reservorio de identidades fijas, esenciales y fuente inagotable de valores.

Con relación a lo segundo, son evidentes los peligros de las reiteradas pretensiones de empezar de cero, argumento de la inferioridad y del disvalor de nuestra historia mediante. Todos conocemos nuestra afición por las épicas fundacionales y por empezar otra vez de nuevo.

Finalmente, copiar modelos ajenos es la consecuencia necesaria de las operaciones culturales anteriores. Ya que si no tenemos una historia valiosa en la cual inspirarnos, si entonces hay que comenzar de cero, ¿desde dónde, con quién y cómo hacerlo? Si la respuesta no es la copia (ni propia ni ajena), sólo nos queda repensarnos como seres históricos, abiertos a los otros, dispuestos a tomar distancia de nosotros mismos y aprender los unos con los otros. Una vez más, redefinir nuestros modos de *aprendizaje* constituye la clave no sólo de nuestra educación formal, sino que es una cuestión bisagra que articula lo educativo con los problemas sociales y políticos, puesto que aprender supone poner en práctica un modelo de lazo social basado en la escucha, en la confianza, el respeto y el reconocimiento mutuo. No hay ciertamente experiencia de aprendizajes en el pensamiento único.

Superar el pensamiento único, entonces, requiere no sólo cambiar de contenidos, sino fundamentalmente cambiar el modo en que nos vinculamos con contenidos, actitudes, prácticas y creencias. Y por ello, ir más allá del pensamiento único exige modificar nuestra propia subjetividad y relación con los otros. Se trata de advertir el profundo nexo entre ética y conocimiento. El pensamiento único no se elimina por un acto de la voluntad, sino que se supera

mediante el ejercicio de la reflexión y la deliberación: el diálogo, la conversación, los discursos, constituyen las figuras por las cuales se construye un pensamiento complejo que acepta sostener la ambigüedad en su búsqueda de la certeza.

Superar el pensamiento único requiere la puesta en marcha de un giro copernicano que acabe con los vicios de la *epistemología ferroviaria*, de los viejos esquemas unidireccionales de comunicación radial (yo/tú, presente/pasado cosificado, centro/periferia) para pasar a un modelo radial que articule prácticas, experiencias y sentidos múltiples, un modelo que promueva el diálogo entre historias y experiencias propias y ajenas, comunicativo y deliberativo. Eliminando las posiciones de sujeto fijas, inmutables y jerarquizadas y los flujos unidireccionales, la construcción de redes contribuirá, sin dudas, a morigerar las asimetrías del poder.

Sabemos que nuestra capacidad de aprender ha sido muy lesionada en las últimas décadas. Si no cuidamos lo suficiente nuestras propias vidas ni las de nuestros semejantes (como lo atestiguan los accidentes de tránsito, la mortalidad infantil, la exclusión y la creciente desigualdad), si hemos desaprendido estos cuidados mutuos básicos, ¿cómo podemos pensar que la escuela puede ser una isla de aprendizajes fructíferos?

Una realidad compleja exige la construcción

de un *pensamiento complejo* que asuma los

riesgos de la contingencia y la incertidumbre.



Aprender requiere tomarse en cuenta a sí mismo y tomar en cuenta al otro y, en este camino, estar dispuesto a ser un otro para sí mismo.

No se trata, entonces, tan sólo ni fundamentalmente de métodos, teorías y currículos, aunque éstos sean *críticos*. Seguramente que éstos siempre pueden ser mejorados, técnicamente hablando y que es necesario que así suceda. Pero el planteo radica en la necesidad de pensar en las condiciones estructurales y en el *humus* ético desde el cual es necesario redefinir un modelo de aprendizaje que supone, siempre, un modelo de lazo social.

Podemos dar muchas explicaciones y apuntar muchas causas del fracaso del aprendizaje escolar. Los expertos ya lo han hecho: la cuestión social, la erosión de la autoridad, la distancia entre vida cotidiana y escuela, la falta de capacitación docente, la obsolescencia y descrédito de la institución, la crisis de valores, el cambio epocal, y la lista continúa. Pero el malestar y la insatisfacción también continúan y las soluciones no se avizoran.

Si no hemos tenido éxito hasta ahora con las respuestas practicadas, ¿por qué no revisar nuestros instrumentos de análisis y asumir la tensión entre su inutilidad y la imposibilidad de prescindir de ellos, a fin de evitar recaer en la falaz tentación de empezar de nuevo?

Para finalizar, la escuela se encuentra, al mismo tiempo y paradójicamente, en una situación de privilegio y vulnerabilidad extrema: es el lugar en el cual se hacen presentes con singular fuerza y vitalidad los cambios y transformaciones epocales; es el lugar que debe dar respuesta a los nuevos desafíos y es el lugar en el cual están cristalizadas –por su función histórica– las viejas prácticas y modelos. La escuela constituye un ámbito de entrecruzamiento paradigmático entre lo privado y lo público, una institución específica y propia de la sociedad civil en la cual se entrecruzan la familia y el Estado, pero también el mercado, la cultura de masas, las nuevas tecnologías de la comunicación y la información y la opinión pública. En las últimas décadas, la deserción del Estado y la histórica indiferencia del mercado dejaron a la escuela librada a su propia suerte, sostenida por la férrea voluntad (sarmientina) de los docentes y de las instituciones de la sociedad civil.

Estamos ante momentos de decisión. Pero esta vez deberíamos evitar las tentaciones de negar nuestra historia, empezar de cero y copiar modelos ajenos (o propios). ¿Por qué no abrirnos con humildad a visiones propias y ajenas, por qué no escuchar, dar la palabra, mirar de otro modo (es decir, creativamente) nuestra historia, el mundo y las necesidades, intereses y pensamientos de nuestros semejantes? Y muy especialmente, ¿por qué no persistir en el esfuerzo? 

# CABALGATAS FILOSÓFICAS POR LA LLANURA PEDAGÓGICA

Rafael Gagliano \*

El devenir de la educación pública, en la metáfora de una *cabalgata*, requiere pensar en una necesaria indagación filosófica que contemple los tiempos y las velocidades en que se vienen dando los cambios.

\* Licenciado en Letras y Profesor de Historia. Docente e investigador de la Universidad de Buenos Aires. Director ejecutivo de la asociación civil Alternativas Pedagógicas y Prospectiva en América Latina (Appeal). Jefe de Asesores de la Directora General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.  
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.  
Quanto amei ou deixei de amar, é a mesma saudade em mim.  
Fernando Pessoa (1931).

## Paso

Toda cabalgata que se precie inicia su derrotero con otros y lentamente. Es necesario reconocer el terreno, ser uno con la cabalgadura y avanzar sin mayores certezas sobre los posibles mundos más allá del punto de partida. Toda cabalgata es una empresa colectiva cuyos propósitos se negocian en un diálogo incesante de voces y movimientos. El propósito de este trabajo consiste en invitar a pensar en movimiento, en presencia de otros que también cabalgan, algunas zonas de articulación entre indagaciones filosóficas y problemáticas de la educación pública.

Muchas y muy variadas fueron y son las ideas filosóficas que informan las prácticas educativas y las definiciones ins-



titucionales. Muchas veces, el Estado desde sus políticas públicas, otras veces, las propias instituciones y, casi siempre, los docentes en sus prácticas cotidianas reflejaron adhesiones filosóficas en las que inspirarse respecto a propósitos y fines de la acción educativa. Sucede que la inquietud filosófica adquiere su vigor y relativo poder cuando educamos en el entendimiento de la existencia de mundos externos, configurados históricamente y valiosos para los sujetos. Educar es abrir senderos de conocimiento, experiencia y trabajo en mundos preconstituidos, aunque nunca cerrados. Si las presencias del mundo social, del lazo económico y la resonancia cultural se han disipado, la articulación posible entre filosofía y educación no discurre tanto por preguntar sobre el mundo tal como ha llegado hasta nosotros sino, tal vez, por saber si existe la posibilidad de hacer lugar para que haya mundos, aquél u otros, donde las nuevas generaciones puedan escribir sus vidas en agendas amplias.

La sensibilidad de las nuevas generaciones está más orientada a inventar nuevas realidades que a revolucionar o perseverar en los mundos de sentido en que habitaron sus mayores. Educar, en estas circunstancias, implica, pues, un plus de compromiso con la innovación, la experiencia en redes y la confianza continua y fluida en los sujetos y las organizaciones que aprenden de sí mismas.

Históricamente, niños y adolescentes no pudieron discutir, en hogares y escuelas, los futuros en los que iban a vivir. Cuando llegaba, la filosofía se imponía desde el exterior en forma de idearios o metas institucionales, respaldadas en criterios de autoridad. Se entendía que la identidad era un atributo ya

no de los sujetos, sino de las organizaciones jerárquicas. Esto derivó en conductas auto-suficientes que desconectaron a las escuelas de las comunidades en las que estaban inmersas. Muchas instituciones preparaban a las nuevas generaciones para mundos escolarizados que sólo existían en las fronteras tangibles del propio establecimiento. La llanura pedagógica se tornó iatrogénica.

El laicismo, no examinado durante décadas y asumido como creencia de eclecticismo apolítico, habilitó contratos pedagógicos anémicos de ideas-fuerza. La comunidad perdió confianza en sí misma y las alianzas intrageneracionales, tácitas y poderosas en otros tiempos, se fisuraron irremediablemente. Resultaba inevitable la descomposición de esa estructura ficcional que no daba cuenta de las transformaciones tecnológicas, culturales y convivenciales que *hacían mundo* fuera de las gramáticas escolares. Más tarde, la escuela cambió, pero por pura prepotencia de niños y adolescentes que instalaron sus otros mundos en la vida cotidiana de las instituciones.

La cabalgata se detiene ante un pantano cuyas aguas cenagosas impiden la marcha. Necesitamos reflexionar y acumular masa crítica de pensamiento colectivo. Las escuelas pueden funcionar si conocen y reconocen a sus estudiantes y los potencian en proyectos de vida y trabajo: esa tarea es quehacer de muchos, provistos de todos los saberes y recursos de que dispongamos.

Las pertenencias institucionales de las jóvenes generaciones están sometidas a incessantes modificaciones, flujos *impermanentes* y conexiones múltiples con otras zonas de identificación: con los modos en que han decidido

instalar sus vidas, niños y adolescentes, han puesto en red y valor la escuela de siempre.

La indagación filosófica puede llevar a cambios conceptuales, nuevas perspectivas de micropolítica cotidiana y retorno de la alegría por conocer y sentir en compañía de otros.

Para ejercer esos poderes de reconstrucción institucional, grupal y personal, la pregunta por mejores prácticas profesionales y un desafío por mayor calidad de vida y de derechos, ha de sostenerse por el conjunto de la comunidad educativa sin renunciamentos o atajos tangenciales.

Aquí es necesario resituar un viejo problema de la ética y de la filosofía: la solidaridad intergeneracional. Para que las concepciones de justicia y derecho sean una realidad exigible en la vida de niños y adolescentes, no solamente debemos conocer curricularmente el mundo legal de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Resulta imperioso aproximarnos con renovada pasión a los compromisos y contratos tácitos de la solidaridad entre las generaciones. No se trata de transmitir con fe instrumental el acervo total y completo de la cultura letrada; hacia adelante, solidaria, resulta la práctica cotidiana de encender los pequeños fuegos de las herencias, las preguntas que nuestra cultura ha podido formularse y responder y cómo, y las otras que aún aguardan a nuevos herederos.

La solidaridad intergeneracional educa a dos puntas, ya que reconfigura los guiones de las generaciones adultas en el mismo proceso en que ritualiza e instituye a los jóvenes herederos. En muchos momentos de la historia, los herederos no demandan contenidos o prescripciones curriculares, sino disposiciones a explorar, empatías en las búsquedas,

formas valiosas, intensidades y libertades para conocer sus propios intereses.

Si nuestra sociedad restringe o clausura la posibilidad cierta de la transmisión solidaria de las herencias o la reserva para un grupo minoritario de la población infantil, el conjunto se disloca en fragmentos que no se reconocen como fraternos-filiados y más entropía, caos y resentimiento muerde a los sujetos desde adentro.

Las herencias no son sólo un recorte ilustrado y armonioso del legado cultural, arbitrariamente recortado por los ideales de época. Los herederos son aquellos que pueden mirar e interrogar el conjunto del acervo, haciendo visible la trama intangible de las luchas, los conflictos y las agonías que han conformado el presente en que venimos a dar. Desde ese diálogo incandescente entre herencias y generaciones resulta imaginable crear guiones de vida o cartas de navegación fundadas en derroteros de interés, deseo, trabajo y conocimiento. La solidaridad intergeneracional circula por los intersticios de esa aventura.

Renovadores modelos de intercambio solidario entre adultos y jóvenes abrirían nuevas avenidas a las indagaciones críticas de nuestro tiempo, evitando la transmisión inconsciente de conflictos irresueltos por las viejas generaciones. La solidaridad intergeneracional se inscribe en el triángulo ético dar-recibir-devolver. El malestar generalizado de las últimas décadas ha bloqueado el movimiento del triángulo. Existen problemas del ofrecer, de construir el don, de entrelazar preguntas y comunicar significados. Muchos docentes descreen, porque sobre ellos se han descargado las políticas públicas neoliberales

Las escuelas pueden funcionar si conocen  
y reconocen a sus estudiantes y los potencian  
en proyectos de vida y trabajo.



de minusvalorización de los muchos saberes con que cuentan, y pueden dar con integridad asertiva. Necesitamos parar, poner de pie las instituciones, devolviendo poderes legítimos a los docentes y a las comunidades locales. Nos urge recordar que sabemos caminar juntos, educando a nuestro prójimo como a nosotros mismos. Toda escuela constituye un centro activo y distribuidor de saberes socialmente productivos. Escuelas productivas invitan a construir ciudadanías juveniles, conscientes de sus derechos y obligaciones.

De no existir esa confianza social, todo dar no enlaza con los saberes de la recepción y las luchas por los sentidos de la interpretación; así, no se crea vínculo alguno con la justicia futura de toda devolución. Hacer lugar para que la solidaridad intergeneracional convoque los trabajos propios de la cultura del siglo XXI implicará, seguramente, remover las condiciones que perpetúan los destinos crueles del abandono, la pobreza y la indignidad. Soslayar el compromiso, profundizará el ya iniciado ciclo de deshumanización que la industria del entretenimiento masivo completará, a su modo, con éxito rentable.

### Trote

La cabalgata adquiere una mayor velocidad respecto de las primeras aproximaciones al territorio fronterizo entre filosofía y educación. Esa misma velocidad es la que está

presente, en sus propios registros y circuitos, en la aceleración de los ritmos e intensidades de la experiencia humana de las jóvenes generaciones. La cabalgata convoca a una tertulia filosófica respecto de la naturaleza de los cambios y la constitución de los sujetos. Es una tertulia dinámica, propia de un nomadismo cognitivo, *afectivizado* por la velocidad y el vértigo que desmaterializa las cronologías conocidas y disuelve los límites espaciales tradicionales. Si bien esa aceleración es común al conjunto de niños y adolescentes, la producción y reproducción de la vida cotidiana territorializa las experiencias y hace que los barrios y las casas se recorten con mayor fuerza de porfía sedentaria. Hay niños que hacen sus vidas en velocidades locales; hay otras infancias que se abren a intensidades intermedias; también están los niños globalizados, navegantes y consumidores de experiencias virtuales. En cada joven pueden convivir surcos y andariveles de diferentes pruebas atléticas, donde la velocidad o la resistencia alternan en el mismo sujeto.

La música en la que viven y albergan su ser niños y adolescentes, ha cambiado, definitivamente, el conjunto de las representaciones, los valores y las identidades sociales. Las mediaciones se han *afectivizado* y los procesos cognitivos se han tornado flexibles, abiertos e irónicamente autocríticos. Una renovada gramática musical eslabona las experiencias

y resignifica los dormidos poderes de la imaginación. La educación se ha hecho más visual, más cromática, más metafórica. Pero, sólo con mirar o escuchar no logramos necesariamente comprendernos o entender el mundo. La vieja pasividad de los alumnos escuchando los redundantes himnos docentes puede duplicarse en recitales y videos.

Una filosofía para los sujetos de la educación demanda la articulación de los múltiples poderes, capacidades e inteligencias. Necesitamos, por igual, producir sentido y crear conocimiento, tanto como entregarnos sin condiciones a la riqueza visual y sonora de las creaciones artísticas. Buscar la verdad, descubrir la falsedad es tan importante como desarrollar el gusto, desplegarse en juegos y competencias físicas y potenciar la imaginación propia. Para ello la filosofía invita a fundar espacios para investigar, trabajar, jugar y crear.

El alcance que la filosofía de la educación brinda a los sujetos también contribuye a pensar el cotidiano escolar desde la organización y flujo de los tiempos, los modos de autorregulación y las capacidades del cuidado y la protección. El espacio educativo, filosóficamente indagado, constituye el mapa de las interacciones multidimensionales de sujetos, saberes y reglas.

En dichos espacios, la indagación filosófica habilita un modo de ver hechos y prácticas educativas. Ese modo de ver permite abrir oportunidades para habitar inteligente e intencionadamente el espacio propio, ayuda a cambiar la poética escolar en términos de un hacer recreado diariamente; induce, también, el despertar de saberes dormidos, olvidados o sometidos a incompletud.

Ese modo de ver al trote con que la filosofía invita, construye ciudadanías más complejas e incluyentes. Esa ciudadanía con valor agregado, sustentable y no asistida, es lectora de indicios, marcas y huellas dispersas que rehuyen toda configuración, hasta que nuevas luchas por la justicia y la solidaridad reúnan los fragmentos y terminen por conformar otros mundos habitables.

### Galope

La cabalgata no se detiene y adquiere una nueva configuración colectiva cuando el galope hace consciente la resistencia y presencia de la tierra. Ninguna velocidad, individual o colectiva, manual o mecánica logrará desahitarnos, fisurar los lazos que nos unen a nuestro hábitat. Lo próximo y lo lejano, todo se convoca en el horizonte real del territorio que pisamos y del cual somos expresión perturbadora o equilibradora.

La cabalgata se detiene en un claro del bosque y allí la naturaleza nos interpela con su presencia, sus voces y sus poderes envolventes. Como muchos niños, adultos y ancianos, la naturaleza está en peligro. Mientras unos asumen riesgos para incrementar su capital, otros los corren para sobrevivir cotidianamente.

La indagación filosófica tiene que hundir su bisturí en la ignorancia ambiental, en las pequeñas catástrofes del barrio, en la producción de basura como modo de vida. Nos desafía la construcción de una ecología de la mente, entrelazada por conexiones cognitivas y afectivas con el propio hábitat.

La escuela triunfa cuando los sujetos construyen mapas de conocimiento a los que pueden referirse y autorreferirse saltando del mapa al territorio con prácticas y saberes

sustentables. Supuestos epistemológicos y antropológicos caerán pesadamente junto con las viejas estructuras que les dieron sustento.

Necesitamos ir hacia una filosofía y una pedagogía de supuestos mínimos que enfrenten los conflictos ambientales con enfoques prospectivos y anticipatorios. La escuela debe salvar la brecha de saberes ignorados u olvidados sobre el propio hábitat, y reconocer que detrás de muchos problemas institucionales y de aprendizaje subyacen ambientes deteriorados o destruidos. La ciudadanía ambiental resulta inescindible de la política, la ciudadanía social o económica.

Niños que no pueden salir de sus hogares porque la calle ya no les pertenece, servicios públicos que no llegan o lo hacen con baja calidad, territorios vandalizados por organizaciones delictivas o bandas de muchachos, el nomadismo de familias devenidas migrantes económicos, los vínculos aciagos con la adicción, el sexo y la muerte violenta, son en su conjunto o remiten a conflictos ambientales no resueltos. No hay autoindulgencia posible que transija con esa configuración de mundo. Desde la escuela como centro de saberes productivos y hogar de sujetos de derecho y obligaciones necesitamos recuperar la voluntad de habitar la tierra propia y cercana. Una pedagogía del habitar nos demanda reflexión permanente, incorporar perspectivas multidimensionales que den cuenta de los muchos universos que se entrelazan en el saber-habitar. No se puede *no habitar* pero sí, hacerlo de muchas maneras. Pensar filosóficamente nos ayudará a revalorizar la experiencia como campo de aprendizaje resonante y al trabajo ambiental, como un ámbito de vida que nos conecta con las generaciones pasadas y las por venir.

Las relaciones sinérgicas entre filosofía y educación pueden ayudarnos a saber habitar el mundo, entenderlo, rehacerlo, conservarlo y amarlo. Al ignorar la realidad próxima que habitamos, indagada desde la ciencia, el arte y el trabajo informado, denigramos las posibilidades que nos ofrece el conocimiento del mundo y clausuramos el potencial de desarrollo que late en cada sujeto de aprendizaje. No hacer, no conocer, aumenta exponencialmente la desorganización entrópica de las sociedades y los ecosistemas.

Necesitamos no solamente integrar a todos los niños a la sociedad y a sus recursos, sino también a ambientes seguros y sustentables. Para hacerlo, debemos apelar a inteligencias colectivas ya que no hay disponibles discursos canónicos que nos ofrezcan condiciones de entendimiento pleno de la época que habitamos.

En verdad, habitamos ambientes tanto como épocas y ambos, por igual, resultan reacios a tornarse visibles en la vida cotidiana. Ni los anuncios de salvación, ni las promesas de revolución, ni la dulce anarquía desescolarizadora, mucho menos el *ethos* guerrero o la hipnosis de la industria del entretenimiento pueden conjurar los sentidos del colectivo social, comunitario y ambiental.

Si cada escuela se transforma en un nodo activo por una nueva ecología de la mente y del ambiente, podemos avanzar en la solución de los problemas reales con conocimiento y voluntad política. Podemos ser autores de ambientes, sujetos atravesados por voces propias y responsables, verbales y musicales, amorosas y tecnológicas.

La cabalgata concluye, regresa a su fuente, pero ya no es la misma que la que partió. 

# FE, ESPERANZA Y DISCIPLINA<sup>1</sup>

Elvira Romera \*

Las siguientes entrevistas fueron realizadas en el acto de entrega de diplomas a egresados del Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos, que tuvo lugar en la Unidad Penitenciaria N° 24, Florencio Varela.

\* Licenciada y profesora de Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Estudios especiales en Peabody College for Teachers, Nashville, Tennessee, EEUU. Docente en los niveles primario, secundario, terciario y universitario. Asesora pedagógica de la DGCYE.

## **Crónica de una entrevista al maestro Miguel Ángel Estrella**

Entrevisto formalmente, por primera vez, a este viejo amigo. Siempre pensé que era un personaje distinto pero nunca había vivido su presencia de manera tan intensa.

Habíamos pasado varias horas en una cárcel en el medio del campo, en una tórrida tarde de febrero. Miguel había dado un concierto para los reclusos y había hablado largamente con ellos.

Pianista famoso, hoy en Helsinki, mañana en Estambul, la semana próxima en Sydney. Como todos los pianistas famosos...

Embajador argentino ante la Unesco. Reuniones, foros, *cocktails*, visitas para conocer proyectos, representación de nuestro país ante un organismo internacional. Como todos los embajadores...

¿Por qué preguntarle al maestro Miguel Ángel Estrella qué piensa que debemos enseñarle a nuestros niños y jóvenes para tener mañana un mundo mejor?

Justamente porque es una persona distinta. Y muestra en su vida lo que predica continuamente, que el mundo ha perdido la capacidad de amar, “[...] que pocos son capaces de dialogar mirándose a los ojos”, sin vergüenza por tolerar lo intolerable: la desigualdad, la discriminación, las vidas sin destino, la pobreza, la guerra, la incompreensión violenta entre distintas culturas.

Su lucha lleva muchos años, sin claudicar. Padebió dolores muy fuertes: los que le acarreó su vida personal y su compromiso político.

Y salió entero, porque tiene fe, fe en Dios –que declara abiertamente– pero también fe en la humanidad; en el futuro; en el quehacer de los seres humanos de bien, aquellos que saben que existen otros en el mundo; en la música, que es su pasión.

Ante nuestra pregunta sobre qué sería lo principal que debiera enseñarse nos dice algo fundamental, “[...] los chicos deben saber que nosotros sabemos que ellos existen, porque los miramos a los ojos. Y ese mirar produce lágrimas, lágrimas que implican contacto humano, comprensión profunda, no cálculo, ni admonición”.

En un país de ciudadanos, todos debiéramos ser alguien con identidad, con voz y voto; en un país donde se han perdido la mayoría de los derechos para las mayorías, las personas se han vuelto invisibles; pasamos ante la carencia, ante la enfermedad, ante el dolor; sin ver, sin sorpresa, sin dolor, ni siquiera fastidio.

Y en las aulas, ¿miramos a nuestros alumnos a los ojos, sabemos quiénes son, qué les pasa, qué quieren, qué necesitan? “Hemos perdido la comunicación humana” insiste

Miguel, sin dejar de mirarme fijamente, recuperado súbitamente del agotamiento de tantas horas.

A su vez, recomienda que “todos tengan fe en algo más allá de ellos mismos, porque la fe es traer esperanza y acción, pero también disciplina”. Nos insta a enseñar a todos los niños y jóvenes a tener fe en algo trascendente, en los otros, en un mundo distinto que juntos podemos construir. Aunque nos advierte con respecto a los fundamentalismos, religiosos o no, que son una característica de este tiempo: los integrismos religiosos occidentales y orientales y el integrismo de la voracidad económica, el “sos cuanto tenés”.

Pero también nos convoca a enseñar a todos que nada se consigue sin disciplina.

¿Disciplina? ¡Qué palabra olvidada! ¡Qué palabra desacreditada!

“Nada puede hacerse sin disciplina y sin esfuerzo”, dice este santiaguense-tucumano, nacido y criado en el pequeño caserío de Vinará (Santiago del Estero) y que no ha olvidado sus raíces que no sólo mantiene en los teatros y palacios del mundo, sino que vuelve a ellas todos los años para charlar y matear con sus “hermanos”.

“La disciplina es fundamental, ya me lo decía mi abuela –nos dice–. La disciplina es un acto de responsabilidad por los dones que se tienen, la disciplina sostiene la pasión por las cosas y la fe en que lograremos resultados; disciplina para estudiar, para entrenarse, para manejar los impulsos no buenos que hay en todos nosotros. Mi abuela era muy rezadora porque creía que eso salvaría al mundo, pero también decía que a Dios hay que ayudarlo, hay que trabajar. Ella, que era una gran trabajadora, nos sem-

bró la cultura del trabajo. Pero también nos enseñó a mirarnos a nosotros mismos para reconocer nuestros defectos –confiesa–, a mí me enseñó que no debía ser vanidoso, porque el que recibió un don –en mi caso la música (yo cantaba todo el tiempo cuando niño en mi aldea)– debe compartirlo”.

Pero alguien tiene que ayudarnos a conocer esa fe y esa disciplina, a mantenerlas, a ser capaces de esforzarnos, de trabajar. Y esto “[...] debe hacerse por medio del diálogo que nos permite conocernos, mirándonos fuerte a los ojos, con ese don que es el amor humano que fue reemplazado por el desenfreno por el dinero y por las cosas materiales, con el menor trabajo posible. Una de nuestras tareas fundamentales es enseñarles a los chicos qué es la cultura del trabajo”.

El trabajo de Estrella fue pionero en la educación por el arte, por la música. Ha impulsado Talleres de Música desde hace muchos años, mediante su organización “Música Esperanza” que hoy es enorme y tiene sedes en todo el mundo. Talleres donde la música es una herramienta inmejorable para el crecimiento de las personas.

Y sonrío con alegría, con esa sonrisa que exacerbaba a sus captores cuando fue detenido y torturado. Aquellos que tanto temían su alegría, su tenacidad y su música y también su compromiso por los demás. Y no se equivocaban.

### Crónica de entrevistas a internos alfabetizados y alfabetizadores\*

El brillo del sol, el verde del pasto, el azul del cielo y los edificios bien cuidados nos hacen olvidar que estamos en una cárcel. Pero sí,

estamos en una cárcel en el medio del campo. Sin embargo, nos convoca un hecho auspicioso: un grupo de internos recibirá su diploma de alfabetizados. Nos reunimos con algunos de ellos. Cristián de 30 años es alfabetizador. Se destaca entre los demás por su utilización del lenguaje y porque explicita claramente los objetivos de su trabajo. Nos dice:

Nuestra labor como alfabetizadores es enseñarles a los chicos a ser más humanos, a crear nuevos valores y humanizar a las personas para que puedan recuperar el espacio del que la sociedad los ha expulsado.

El responsable de que una familia no esté bien constituida es el Estado y las políticas que se aplican. Este mundo puede cambiar y las personas pueden cambiar y en eso la escuela cumple un rol fundamental pero, generalmente, siempre se ha enseñado una cara de la historia. Las cosas pueden cambiar con la educación popular y la alfabetización.

La función de la escuela es generar valores pero dándoles herramientas a los chicos para que puedan discernir entre lo bueno y lo malo.

Me decidí a alfabetizar porque es una herramienta muy importante para humanizar y cambiar a las personas. Soy un convencido de que el mundo y la sociedad pueden cambiar y ser más justos. La educación es todo.

Intervenimos para que se exprese Rubén de 53 años, alfabetizado en otra cárcel.

A los chicos hay que darles una *enseñanza* desde niños. Las normas de los padres son fundamentales para que el chico empiece a crecer y comprender; después recién podrá aprender y

saber. Es una escala. La mayoría de los padres, que están atravesando momentos difíciles, vienen de una subcultura, y la gente que viene de una subcultura no viene con una estructura formada. De acuerdo con la enseñanza recibida, los chicos se van estructurando y formando. Cuando los chicos se crían sin normas y sin un apoyo espiritual, se crían a la deriva.

No deja que lo interrumpamos para que hable un joven que recibirá su diploma y, entonces, continúa: “Vengo de una familia humilde y no tuve una buena infancia. Gracias a las posibilidades que me han dado dentro de la cárcel pude terminar mi primaria, mi secundaria y mi terciaria –soy analista en sistemas– y ahora estoy estudiando abogacía”.

Damos lugar a Carlos, de 25 años, quien está recién alfabetizado:

En este tiempo en el que uno se encuentra acá adentro por el delito que ha cometido, aprende

muchas cosas. Hoy me encuentro recobrando lo que el Estado me estaba debiendo. Yo no había podido estudiar porque mi familia no me había podido dar el apoyo necesario como para ir a una escuela. Éramos ocho hermanos y mi mamá estaba sola y tenía que salir a trabajar para llevar el plato de comida a mi casa. Nunca fui a la escuela.

Aquí aprendí a poder expresar mis sentimientos a mi familia porque ahora les puedo enviar una carta. Antes tenía que contarle mis sentimientos a un compañero que lo pudiera escribir en un papel. Hoy siento un orgullo y una felicidad enorme de haber podido lograr esto.

El acto está por comenzar y ya se escuchan los sonos de la banda de música del Servicio Penitenciario Bonaerense. Con la Bandera de Ceremonias y el Himno nacional asistimos a un ritual como el que tiene lugar en las escuelas, sólo que esta escuela *está entre rejas*. 

\* Colaboró en esta nota Walter Romero Gauna

#### Nota

<sup>1</sup> Esta entrevista fue realizada durante el acto de entrega de 370 certificados a internos que egresaron del Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos, el 16 de febrero de 2006 en la Unidad Penitenciaria N° 24 del Servicio Penitenciario de la provincia de Buenos Aires, ubicada en la Ruta Provincial 53, km 15,5 y calle Buenos Aires, Florencio Varela. Los alumnos han sido alfabetizados por sus compañeros quienes, a su vez, fueron capacitados por voluntarios de la Asociación Música Esperanza –fundada por el embajador ante la Unesco Miguel Angel Estrella– para poder llevar a cabo esta tarea. El programa surgió a raíz de un acuerdo firmado entre el Servicio Penitenciario Bonaerense, la Fundación Música Esperanza y el MECYT, del que participa también la oficina regional Buenos Aires de la Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. Actualmente se están haciendo acuerdos para fortalecer este Programa mediante la DGCYE [N. de C].

# FILOSOFÍA, POLÍTICA Y PERSPECTIVAS EDUCACIONALES

Alcira Argumedo \*

En el escenario planteado por la revolución científica y técnica, la democratización educativa adquiere relevancia primordial. El conocimiento se convierte en el recurso estratégico por excelencia.

\* Socióloga. Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y miembro del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Escribió libros, artículos y trabajos académicos. Entre sus libros se destacan *Un horizonte sin certezas: América Latina ante la Revolución Científico-Técnica* y *Los silencios y las voces de América Latina*.

Las ciencias y tecnologías de punta tienden a superar la histórica división entre trabajo manual e intelectual y, dado que más del 95% de las tareas normales de una sociedad requerirán una formación básica equivalente a secundario completo, las actividades laborales basadas en el esfuerzo físico serán de carácter residual.

En las actuales coordenadas internacionales han cambiado asimismo el concepto y la dinámica del *conocimiento*, las modalidades de transmisión y de abordaje de los problemas, con el predominio del pensamiento relacional, la creatividad, la capacidad innovativa, de ideas de complejidad y adecuación a disímiles situaciones.

## La democratización educacional

Democratizar el sistema educativo requiere brindar una educación de calidad para el conjunto de los habitantes; reformular en profundidad las bases conceptuales y la aplicación de los métodos pedagógicos y didácticos, y promover



una formación docente altamente calificada. Pero cuando se mercantilizan el conjunto de las relaciones y actividades sociales, y aquello que para las ideas políticas de corte popular son derechos inalienables, en el neoliberalismo se transforman en mercancías susceptibles de ser provistas por ese mercado, entre otros, la salud y la educación. Quienes no son competitivos y capaces de obtener los recursos para adquirir esas mercancías se consideran *inviabiles* sin otro destino que la marginación; un nuevo tipo de seres humanos inferiores, definidos como tales por su discapacidad económica. La aplicación rigurosa de estos postulados teórico-filosóficos durante 30 años llevaría a una desintegración sin precedentes de la sociedad argentina y con ella, del sistema educativo. Las más diversas orientaciones ideológicas coinciden en que el futuro económico de las naciones depende de la formación alcanzada por el 50% inferior de la población activa: en Japón, el 98% de los alumnos que ingresan en el primario terminan el secundario y de ellos el 40% continúa estudios terciarios o universitarios. En la Argentina del 2005, el 64% de los mayores de 20 años no han finalizado los estudios secundarios y el 40% de los adolescentes y jóvenes entre 13 y 18 años no concurre a ningún establecimiento escolar (Sakaiya, 1994; Thurow, 1992; Argumedo, 1996, 2005).

Las consecuencias sociales generadas por estas políticas indican que una ampliación de calidad al conjunto del sistema educativo público –mediante el incremento de los salarios docentes, la provisión de materiales y las inversiones en infraestructura– no serán suficientes para garantizar la formación

escolar de los niños en situación de pobreza. La experiencia de los centros integrales de Educación Pública creados por Darcy Ribeiro en Río de Janeiro hacia 1983, con una idea profundamente democrática, innovadora y de calidad, mostraron el potencial de recuperación intelectual de los chicos de la calle, pero también que la condición para su permanencia en la escuela era ayudar a los padres o a las madres jefas de hogar. Sin embargo, a pesar de las condiciones altamente favorables que se les brindaban no podían darse el lujo de que su hijo fuera a la escuela: a veces ese chico mendigando, robando o prostituyéndose en la calle, era la posibilidad de supervivencia de sus hermanos menores. Una situación que con rasgos propios se reproduce en Argentina: en mayo del 2005, el 57.4% de los menores de 14 años –unos cinco millones sobre un total de nueve millones en esa franja de edad– viven en condiciones de pobreza o indigencia (Indec, 2005).

Sin desconocer la importancia del presupuesto educativo, la democratización real de la educación requiere el sustento de una filosofía y una política orientadas a promover una democracia política, socioeconómica y cultural en nuestras sociedades, como lo plantearan las vertientes populares latinoamericanas desde los tiempos de la independencia. Sólo así será posible garantizar una jerarquización de la docencia y los sistemas de doble escolaridad en todos los niveles, que es uno de los requisitos para alcanzar calidad educativa.

### Los métodos de enseñanza

Los vínculos entre las miradas filosófico-políticas que marcan los ejes educacionales sustantivos, la definición del perfil del educando y

las modalidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje permiten reflexionar acerca de algunos núcleos problemáticos referidos a los valores y objetivos de base en los cuales se sustenta la dinámica escolar. Ante los cambios en las formas del conocimiento, las mentalidades a formar en las escuelas marcan la necesidad de desplazar un tipo de enseñanza basado en la fragmentación de las disciplinas; en la acumulación acrítica y memorística; en una repetición que, en palabras de Simón Rodríguez, sólo produce *papagayos*. En sentido opuesto, las experiencias pedagógicas y didácticas han de promover un pensamiento reflexivo, con creatividad y capacidad de formular preguntas innovadoras, plantearse nuevos problemas, situar los elementos en su contexto, desarrollar esa *perspicacia espiritual* que permite elaborar respuestas ante situaciones cambiantes, captando las circunstancias en sus diversas manifestaciones y múltiples posibilidades (Rodríguez, 1999).

La coherencia intrínseca de las concepciones filosófico-políticas en lo referido a distintos aspectos de la democratización educativa, se manifiesta también en los métodos didácticos y pedagógicos. En el pensamiento liberal y en la cultura occidental dominante, la parcialización de los saberes impide formular miradas abarcadoras –que son la condición del pensamiento crítico– y ello facilita ocultar determinados intereses o situaciones en nombre de una supuesta rigurosidad. Es el caso de los silencios sobre la esclavitud y el racismo en la democracia de Estados Unidos o el *ceteris paribus* de la economía neoclásica que, mediante el artilugio de desvincular de la ciencia económica los factores extra

económicos, elude las relaciones de poder que imponen la orientación de las distintas políticas. Simón Rodríguez señalaba que el pensamiento creativo a ser inculcado en las escuelas tenía como objetivo desarrollar en los educandos la capacidad de percibir las propias circunstancias para poder actuar sobre ellas y se vinculaba estrechamente con el proyecto de reconstruir sobre otras bases estas sociedades devastadas por tres siglos de dominio colonial. En su perspectiva, la educación había de capacitar a los ciudadanos para actuar teniendo en cuenta la totalidad de condiciones que influyen sobre la naturaleza y las relaciones sociales; era necesario formar mentes lúcidas, con un conocimiento relacional, abarcador, flexible, capaz de abordar la complejidad de esos procesos y sus cambios.

La enseñanza debía desarrollarse paulatinamente tomando como principio que no existen objetos aislados; aun el más independiente siempre tiene relaciones. El trabajo de abstraer consiste en los esfuerzos realizados para aislarlo, pero esta abstracción no debe perder de vista las *contigüidades* y las *adyacencias*, ya que en el marco de tales relaciones adquiere su real sentido. Pensar *en totalidad* es lo que permite aprehender todos los elementos de un proceso o fenómeno. El objeto de la enseñanza serán los problemas captados en su totalidad, desde los más elementales a los más complejos, siguiendo diferentes grados de abstracción. Al mismo tiempo, debe considerarse que las circunstancias varían y que el movimiento más libre tiene dependencia de las circunstancias, sea una parte en relación al todo o el lugar, el tiempo, el modo y otros factores presentes:

## La acumulación de información pierde relevancia frente a la capacidad para buscarla, saber utilizarla y procesarla.



En este marco define la relación entre conocimientos teóricos y prácticos, en la que lo que obliga a pensar es la *variedad de aplicaciones* que se ofrecen en diferentes circunstancias. La *variedad de aplicaciones* demanda ese *enseñar a aprender*, que supone evitar la repetición y la acumulación acrítica de saberes e información parcializados. Desplegar en los alumnos riqueza perceptiva, una ampliación del campo de las experiencias, una creciente posibilidad de enfocar los problemas en *totalidad* y sopesar las distintas aplicaciones ante la modificación de las circunstancias. Esta visión se articulaba con el proyecto político de emancipación individual, social y nacional, al establecer los pilares susceptibles de alimentar una opinión diferente basada en razones, desterrando los modos de juzgar característicos de la vida cotidiana y de las prácticas políticas derivadas de la herencia colonial. Tanto en el campo educativo, como en el desempeño profesional y en la participación política, los juicios debían sustentarse en fundamentos, en la evaluación de los diversos aspectos involucrados en cada problema (Ribeiro, 1994).

Ideas derrotadas, despreciadas y silenciadas durante más de 150 años, que coinciden con los postulados de las Teorías de la Complejidad y los aportes más ricos del conocimiento emergente al finalizar el siglo xx.

En las Recomendaciones de la Conferencia Mundial de Unesco/Unicef sobre *Educación para Todos*, realizada en Tailandia en 1995, se plantea la necesidad de transformar las modalidades de enseñanza y el tipo de conocimientos a ser transmitidos, frente a los cambios gestados por la revolución científico-técnica en el campo del saber. A fin de superar las distorsiones que están produciendo métodos educacionales anacrónicos, la consigna es desplazar una formación repetitiva y parcializada por otra cuyo rasgo esencial sea la creatividad, las interrogaciones, la reflexión. La acumulación de información pierde relevancia frente a la capacidad para buscarla, saber utilizarla y procesarla. Las formas avanzadas de incorporación y elaboración de la información y los saberes combinan diferentes modalidades –relaciones, ubicación contextual, articulaciones, evaluación, descarte y similares– que permiten miradas susceptibles de abordar las distintas temáticas con un enfoque complejo. Se trata de favorecer una mayor ductilidad en la apropiación de los conocimientos, en la posibilidad de innovar, en la adaptabilidad creativa a los cambios, con imaginación al mismo tiempo creadora y rigurosa. Indicaciones similares se toman como fundamento en la legislación sobre reformas educativas en nuestro país y en

América Latina. El interrogante es hasta dónde efectivamente están siendo llevadas a la práctica en las escuelas.

La formación de mentes creativas conlleva, al menos, dos condiciones que cuestionan la impronta disciplinadora del sistema escolar. Por una parte, es necesario impulsar de modo sistemático el trabajo en equipo, a fin de recuperar el potencial del pensamiento colectivo, de la solidaridad y la cooperación en la búsqueda de soluciones y en el aprendizaje conjunto: un enfoque absolutamente opuesto a los planteos pedagógicos neoliberales con su individualismo competitivo. En el plano filosófico global, el liberalismo reemplaza los criterios de supervivencia a largo plazo, basados en la asociación y la complementariedad, por otros de corto plazo sustentados en una competencia que socava y atomiza a las sociedades, haciendo del individuo un enemigo o competidor de todos los demás. Lo cual supone que cada uno ha de sobrevivir, no con el concurso de sus semejantes, sino a costa de ellos (Rodríguez, 1999).

La competencia como valor absoluto se refleja en el campo educativo mediante una didáctica y criterios de evaluación que valorizan los logros individuales, incentivando el personalismo y la pugna entre compañeros. Con una actitud distinta, al permitirles expresarse libremente, los chicos de sectores populares muestran con naturalidad sus

saberes y sus formas de relación basados en la reciprocidad; y quienes han finalizado sus tareas primero, en vez de llamar la atención para ser reconocidos en su mérito, se acercan a los compañeros que están atrasados con intención de ayudarlos. De esta manera, hacen un invaluable aporte pedagógico, al sumar a las indicaciones del docente su propia interpretación de esas indicaciones, tornándolas más accesibles a sus pares (Maimone y Edelstein, 2004).

Las formas avanzadas de organización de los procesos de trabajo –que requieren flexibilidad técnica y polivalencia funcional en los trabajadores, junto con la constitución de *círculos de calidad* organizados por medio de la cooperación y el intercambio de saberes– marcan el anacronismo de la competencia individualista como valor, tanto en la educación como en las actividades laborales. Ante la velocidad y obsolescencia de las tecnologías de punta que desplazan y reformulan las calificaciones requeridas por el mercado de trabajo, las escuelas deben desarrollar capacidades que permitan adquirir *perspicacia espiritual*; elaborar respuestas a partir de observaciones y otros elementos; contextualizar los problemas; confrontar miradas y razones, construir criterios comunes mediante el debate. Este tipo de habilidades facilita el posterior aprendizaje de tareas específicas y es una preparación para el trabajo

Se debe impulsar el trabajo en equipo para

recuperar el potencial del pensamiento

colectivo, de la solidaridad y de la cooperación.



más apta que la formación técnica puntual o el capacitar a los educandos como *expertos*. Lo cual no significa negar la pertinencia de una formación técnica específica; pero no es solamente eso lo que deben brindar las escuelas: se sabe que es mucho más fácil desarrollar una especialidad a partir de un bagaje comprensivo, que ampliar los horizontes desde un conocimiento *taylorizado*.

Por otra parte, en la misma perspectiva es necesario un profundo replanteo del papel del error en el aprendizaje: debe dejar de ser algo susceptible de castigo y humillación para convertirse en un elemento enriquecedor de la adquisición de conocimientos. Quien teme al error tiende a protegerse en la repetición más o menos memorística del conocimiento recibido —que no debe confundirse con ejercitar la memoria— evitando los riesgos de evaluar diferentes alternativas o dar su opinión sobre distintos temas. Se coarta así el potencial creativo, la práctica de buscar razones y fundamentarlas, la posibilidad de corregir lo que se ha interpretado mal o no se ha incorporado correctamente:

Al respetar el saber del niño se revaloriza el problema del error, considerándolo una etapa necesaria en la construcción del conocimiento [...] La evaluación cuantitativa es sustituida por una evaluación permanente, democrática y colectiva, que asume una función de diagnóstico. Deja de ser así una forma autoritaria de control del profesor sobre los alumnos, para transformarse en una realización conjunta en la que son evaluados todos los actores comprometidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El resultado obtenido en este tipo de evaluaciones pasa a ser un dato efectivo para que

se sopesen todos los componentes del proceso pedagógico y la propuesta de trabajo común pueda ser ajustada y reelaborada [...] desde una postura dialéctica de acción/reflexión/acción que tiende a favorecer el desarrollo y las capacidades de cada uno de los alumnos, eliminando las deserciones y la repetición (Ribeiro, 1994).

Tal tratamiento del error se deriva, además, de la importancia que estas vertientes otorgan a los aspectos emocionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Comenio alertaba acerca del peligro de ejercer violencia en los entendimientos, al pretender imponer al alumno lo que la edad y el discernimiento no le permiten incorporar y condenaba los castigos corporales porque “[...] los azotes y los golpes no tienen eficacia alguna para despertar en las mentes el amor a las cosas de la escuela; poseen por el contrario la virtud de engendrar abundante tedio y odio del espíritu hacia ella”. Jean Piaget señala la necesidad de contemplar la sucesión en las etapas de desarrollo, basada en el principio de integración de los conocimientos adquiridos con los conocimientos ulteriores, eludiendo todo tipo de presión o violencia sobre la fluida evolución de las posibilidades del niño (Piaget, 1996). En la misma óptica, Simón Rodríguez remarcaba el papel de los sentimientos en la adquisición del saber y también en la dinámica política de las sociedades: tanto los maestros como los gobernantes debían ser capaces de persuadir con sus razones, respetando al interlocutor en cada circunstancia “[...] tal como es y no como debiera ser”; porque en el conocimiento no desaparece el sentir y “[...] lo que no se hace sentir no se entiende y lo que no se entiende no interesa” (Rodríguez, 1999).

Si el error es pasible de sanciones, de agresión a la autoestima, de humillación, la enseñanza va horadando el potencial creativo de los educandos y la atracción por conocer, imponiendo temor hacia las formas modernizadas pero no menos dolorosas de esos *azotes* condenados por Comenio.

El núcleo de esta problemática refiere en última instancia a la pregunta acerca de a quiénes, cómo y para qué se educa. Porque en las respuestas se develan los valores de las distintas corrientes de pensamiento filosófico-político acerca del conjunto de los derechos ciudadanos y no solamente los educativos. La homogeneización compulsiva y el disciplinamiento bajo un modelo militarizado, característico del normalismo, se imponen en nuestro país durante el período iniciado con la presidencia de Julio Roca. Más allá de ciertas correcciones, perduran como tendencia rasgos autoritarios que, entre otros aspectos, se manifiestan tanto en el tratamiento del error –junto con otras modalidades de disciplina– como en las celebraciones y rituales. Si durante casi todo el siglo XIX los festejos patrios escolares mantuvieron formas que amalgamaban símbolos religiosos y republicanos dentro de un sentido general de fiesta, a partir de Roca las conmemoraciones cobran otro sentido. Se jerarquizan el desfile y las marchas militares, con rituales cívicos escolares que deberán consolidar el mito de la Nación Argentina, de acuerdo con una determinada versión de su historia, al tiempo que los cánones incorporan la formación de filas al izar la bandera o entrar a las aulas, junto con una clara definición de jerarquías a ser obedecidas por los educandos. En el

transcurso de largas décadas se les fueron imponiendo significados que garantizan un futuro de inclusión y progreso, si se adaptan a esas reglas (Amuchástegui, 2002). El error sancionado y atemorizante actúa como un complemento adicional y establece formas de evaluación de los saberes adquiridos que tienden a inhibir la capacidad de pensar con autonomía: espejo invertido de los rasgos esenciales del recurso *conocimiento*.

La segmentación del sistema educativo argentino durante las tres últimas décadas, resultante de las estrategias neoliberales, fue definiendo a las escuelas públicas de áreas pobres como espacios donde la promesa de inclusión y progreso ha sido borrada. Se realizan en ellas tareas asistencialistas, con escasas horas-clase efectivas y docentes desmoralizados por salarios vergonzosos y sobrecarga de trabajo, lo cual redundará en una calidad en descenso y problemas de aprendizaje, repitencia y deserción (Pui-ggrós, 2002). Esto tampoco es un daño colateral no deseado de los modelos neoliberales; es un objetivo intrínseco, que se vertebra con ese otro objetivo intrínseco de promover la pobreza y el desempleo como la forma más efectiva de disminuir el peso de los salarios en los costos de producción. Desconociendo el decisivo papel de las inversiones públicas destinadas a educación, los sucesivos gobiernos desde la dictadura militar en adelante parecen repetir esa condena a Simón Rodríguez, acusado de agotar el tesoro público en la pretensión de educar a los “cholitos y cholitas que ruedan en las calles”. El proyecto educativo dominante en la Argentina de hoy tiene poco que envidiar a las ideas del señor Calvo.\* 

\* Simón Rodríguez (1769-1852) afirmaba en *Luces y virtudes sociales* que las niñas y los niños pardos y morenos debían recibir la misma instrucción que los blancos, con el fin de consolidar aquello que Bolívar llamara “la ley de las leyes, la igualdad”. Pero sus propuestas de crear un sistema de educación pública –financiado con impuestos especiales– constituían un escándalo para las nuevas clases dominantes que sistemáticamente sabotaron sus planes. Así lo relata en una carta de 1832, cuando ya Bolívar había muerto: “Mientras yo me defendía en retirada un abogado llamado Calvo [...] desbarataba mi establecimiento en Chuquisaca, diciendo que yo agotaba el tesoro para mantener putas y ladrones, en lugar de ocuparme en el lustre de la gente decente. Las putas y los ladrones eran los hijos de los dueños del país. Esto es, los cholitos y las cholitas que ruedan en las calles y que ahora serían más decentes que los hijos y las hijas del señor Calvo”. Cfr. Argumedo, Alcira, “América Latina: el pensamiento en su historia. Simón Rodríguez en el siglo XXI”, en *Boletín de la Facultad de Ciencias Sociales*, n° 39, agosto de 1999 [N. de C.].

#### **Bibliografía**

- Amuchástegui, Martha, “Los actos escolares con bandera: genealogía de un ritual”, en *Tesis de Maestría*. Buenos Aires, Universidad San Andrés, 2002.
- Argumedo, Alcira, “Secundario”, en *Página 12*, 12 septiembre de 2005.
- Argumedo, Alcira, “El Imperio del Conocimiento”, en *Encrucijadas*, año II, n° 4, mayo 1996.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (Indec), *Encuesta Permanente de Hogares*. Buenos Aires, mayo de 2005.
- Maimone, María del Carmen y Edelstein, Paula, *Didáctica e identidades culturales: acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Buenos Aires, Editorial Stella/La Crujía, 2004.
- Piaget, Jean, “Prefacio”, en Comenio, Juan Amós, *Páginas escogidas*. Buenos Aires, AZ Editora/ Unesco, 1996.
- Puiggrós, Adriana, “Lo que hoy enseñamos es determinante para el futuro”, en *La educación en nuestras manos*, año 7, n° 49, 2002.
- Ribeiro, Darcy, “A experiencia dos CIEP’s”, en *Carta: falas reflexoes, memorias*, n° 3, Brasília 1994.
- Rodríguez, Simón, “Educación Republicana”, en *Obras Completas del Maestro de Bolívar*. Caracas, reedición de la Presidencia de la República, 1999.
- Rodríguez, Simón, “Luces y virtudes sociales”, en *Obras Completas del Maestro de Bolívar*. Caracas, reedición de la Presidencia de la República, 1999.
- Sakaiya, Taichi, *Historia del futuro. La sociedad del conocimiento*. Santiago de Chile, Andrés Bello, 1994.
- Thurow, Lester, *La guerra del siglo XXI: la batalla económica que se avecina entre Japón, Europa y Estados Unidos*. Buenos Aires, Javier Vergara Editor, 1992.

## ¿QUÉ SE DEBE ENSEÑAR HOY?

*Anales de la educación común solicitó, a partir de este interrogante, una reflexión a dos de los gremios docentes de la provincia de Buenos Aires.*

### **Conceptos de Roberto Baradel del SUTEBA\***

En tiempos de reformas educativas neoliberales los trabajadores de la educación no sólo alzamos nuestra voz en la resistencia, sino que comenzamos a plantear nuestras propuestas a favor de una escuela capaz de generar una educación que incluya a todos.

Se vienen desarrollando en las escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires cientos de valiosísimas experiencias pedagógicas que resignifican las prácticas de enseñanza. Se encuentra en disputa aquello que niños, adolescentes, jóvenes y adultos tienen derecho a aprender y que dibuja un horizonte de sentido que cobra cuerpo en la construcción curricular para una escuela pública, popular y democrática.

Como Paulo Freire<sup>1</sup> afirmamos que el derecho social a la educación no se restringe a tener acceso a un currículo

---

\* Elaborada por Roberto Baradel, Secretario General del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA).

escolar diseñado con la enunciación de conocimientos acabados, sino que se sostiene en un “alfabetizar concientizando” en un sentido liberador de la educación. Esto incluye el acceso de nuestro pueblo a una comprensión de la realidad que sostenga una plena participación social, desarrollando estrategias orientadas a la transformación hacia un mundo más justo.

La propuesta que venimos construyendo desde SUTEBBA-CTERA integra al diseño curricular las problemáticas que viven nuestros alumnos y alumnas, que nos atraviesan a nosotros como educadores y al pueblo en su conjunto. Nos referimos a la desocupación, las políticas alimentarias, la contaminación ambiental, el uso del espacio público, las formas de economía solidaria, la utilización y preservación del agua, la energía, etc. Se trata de investigar, sistematizar y estudiar estos temas para construir conocimiento, que den cuenta de las causas y efectos vinculados a la exclusión social para trabajar en la inclusión.

El aprender a leer y a escribir, a expresarse en las diversas formas del arte, aprender a conocer la historia, desde la óptica de las luchas de nuestro pueblo, así como las ciencias sociales y naturales, teniendo como eje el derecho al acceso a los bienes que la tecnología y la ciencia están en condiciones de ofrecer a toda la humanidad pero que se concentran en pocas manos, le dan un sentido a enseñar para aprender y se inscribe en un proyecto crítico y transformador de la “realidad social”<sup>2</sup>.

Consideramos imprescindible transformar la escuela en el lugar donde el conocimiento sea una herramienta para la transformación,

que deleve y desnaturalice el orden social de la exclusión y, en el cual, mediante la acción solidaria, se tejan redes que permitan organizarse para pelear por los derechos; para aprender a recuperar la identidad, a recibir el legado de las luchas de otras generaciones; a tomar la palabra; a interpelar el poder construyendo poder desde lo cotidiano.<sup>3</sup>

Somos conscientes que al definir qué enseñar, cómo y para qué, los docentes estamos posicionándonos ideológicamente frente a las visiones de la realidad y del mundo. En el sistema educativo y en las escuelas, las decisiones filosófico-pedagógico-didácticas no son neutras. Las propuestas construidas, las estrategias que se organizan, las intervenciones realizadas, las formas de evaluación propician u obstaculizan el acceso al conocimiento por parte de todos los niños, adolescentes, jóvenes. Esto nos reclama interrogarnos para impulsar propuestas de enseñanza democráticas y populares. Significa preguntarnos acerca de los denominados “conocimientos socialmente válidos”, para interpelarlos desde el *¿para quién?*

También cuestionarnos acerca de los modelos de referencia que portan las prácticas pedagógicas aceptadas como *buenas* por tradición y plantearnos que la organización del conocimiento que refuerza lo establecido y legitimado por la cultura del poder, constituye una deslegitimación de otros saberes y de los sujetos que los construyeron.

Las reformas educativas neoliberales que se plantearon en los noventa no fracasaron; por el contrario, cumplieron los

objetivos que estaban buscando: un sistema educativo fragmentado, con circuitos escolares diferenciados, que habiendo perdido su sentido político pedagógico provoca una exclusión acelerada y cada vez más temprana.<sup>4</sup>

Para poder cambiar el actual estado de cosas de la educación pública tenemos plena confianza en la fuerza de los trabajadores organizados, en el debate, en la toma de decisiones articulada con la comunidad educativa, que propicien experiencias educativas que:

- humanicen, constituyan sujetos de derechos, sujetos sociales, con conciencia de los derechos colectivos y con compromiso social;
- formen trabajadores, porque el trabajo es proveedor de humanidad e identidad. El eje central de la enseñanza y de los aprendizajes debe ser el trabajo real, productivo y con sentido social; trabajo en tanto experiencia de formación de sujetos solidarios, colectivos, organizados, portadores de identidad y dignidad, conocedores tanto de los principios generales y científicos de los procesos de producción, como de los derechos de los trabajadores y la historia de sus luchas;
- alfabeticen en tanto herramienta de lectura de la vida y de la realidad. Que los alumnos aprendan a leer, escribir, calcular, debatir, confrontar, dudar, sentir; a articular pensamiento y acción; investigar para incidir en la lectura del mundo; interpelar los análisis oficiales de la realidad social, económica y

política; analizar críticamente los hechos e intervenir en los mismos. Leer la realidad para transformarla, construir su propia voz, historia y futuro a partir de la historia y memoria colectiva de su pueblo.

Es tiempo de proyectos que consoliden la articulación de nuestras prácticas pedagógicas con prácticas políticas y sociales, que amplíen el campo de los derechos, de las construcciones y de los sueños de todos nuestros alumnos y de nuestro pueblo, en un proceso que horade la penumbra en la que nos situaron tres décadas de políticas neoliberales.

#### Conceptos de la FEB\*

El interrogante acerca de qué es lo que se debe enseñar hoy remite a una cuestión diversa y amplia. Una primera lectura simplificada podría llevar al error de considerarlo meramente como una pregunta por un listado ordenado y secuenciado de contenidos.

Por el contrario, la respuesta requiere de una mirada integral que incluya, necesariamente, a los contextos que le dan significado y direccionalidad.

La complejidad del mundo contemporáneo, atravesado por la acelerada multiplicación de la información, un desarrollo tecnológico en constante avance y los nuevos dilemas éticos que emergen, instalan el imperativo de formular currículos en los que el objetivo respecto de los contenidos no sea ya la acumulación, sino su comprensión y significación a los efectos de su utilización y transferencia.

\* Elaborada por la Presidencia del Consejo Directivo de la Federación de Educadores Bonanerenses (FEB).

La primera pregunta no es, entonces, qué debe enseñarse, sino para qué enseñar hoy, que no es otra cosa que preguntarse por los fines de la educación.

La sociedad cambió. En estos tiempos no podemos *entregarle* a los alumnos todo lo que van a necesitar saber por el resto de sus vidas. Debemos prepararlos para que renueven sus saberes en períodos cada vez más cortos.

Es necesario plantear líneas de selección y secuenciación de contenidos para formar sujetos capaces de:

- continuar su búsqueda del conocimiento más allá de su educación formal;
- tomar decisiones y asumir responsabilidades individuales y sociales en contextos familiares, institucionales, laborales, políticos;
- asumir compromisos políticos en su medio, en el país, en el mundo;
- revalorizar la ética del trabajo;
- respetar la diversidad cultural articulada en el marco de la sociedad;
- revalorizar el compromiso con los otros y con el medio ambiente;
- tener libertad de elección dentro del marco democrático;
- desempeñarse en su medio social sin dificultad;
- desarrollar potencialidades personales.

Un párrafo aparte merece la inclusión de la tecnología, no ya como contenido, sino en tanto medio facilitador del acceso al conocimiento. En la cotidianeidad de nuestras aulas encontramos realidades diversas. El peso de

la valorización de estos contenidos deberá ponerse allí donde los niños y jóvenes llegan a la escuela sin familiaridad con el medio tecnológico. La tecnología permite que los alumnos gestionen su propio conocimiento. La autoridad del docente se legitima, así, desde otro lugar en la orientación de estos procesos.

Preguntarse *qué enseñar* no alcanza si esta reflexión no se acompaña de un plan político fuerte que garantice la inclusión y, consiguientemente, el acceso de todos a la información y a los medios para obtenerla.

Es impensable abordar la pregunta acerca de qué enseñar hoy disociada de la pregunta relacionada con quiénes asumirán la respuesta.

Es responsabilidad indelegable del Estado gestionar un proceso que garantice la real participación de las organizaciones y de los actores involucrados. En este universo, adquiere particular relevancia la convocatoria a los docentes, sin cuyo compromiso cualquier propuesta se torna inviable.

Finalmente, pensar en cambiar los fines y los contenidos de la enseñanza resultará insuficiente si no se piensa, simultáneamente, en las condiciones bajo las cuales se producirán esos cambios. Y mejorar esas condiciones tiene costos en infraestructura, en equipamiento, en reducción de la cantidad de alumnos por docente, en formas de prestación y remuneración docente, y permite a cada maestro o profesor personalizar la atención a sus alumnos. ▣

#### Notas

- <sup>1</sup> Freire, Paulo, *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Ediciones Siglo XXI, 2001, p. 66.

- <sup>2</sup> Maldonado, Stella, *La escuela como territorio de la intervención política*. Buenos Aires, Ediciones CTERA, 2004, pp. 20-21.
- <sup>3</sup> Idem, p. 17.
- <sup>4</sup> SUTEBA, *La implementación del octavo año en las escuelas bonaerenses*. Cuaderno de Informes e Investigaciones N° 1, año 1999.
- SUTEBA, *Desigualdad y exclusión educativa en el Tercer Ciclo de la Provincia de Buenos Aires*. Cuaderno de Informes e Investigaciones N° 2, año 2002.
- SUTEBA, *Escuela Secundaria pública para todos los adolescentes y jóvenes*, año 2005.
- SUTEBA, *Informe exclusión educativa en el nivel Polimodal*, año 2005.



# LA INTERDISCIPLINA REVISITADA

Roberto Follari \*

En la actualidad, algunas investigaciones académicas intentan presentar debates liberadores de las restricciones disciplinarias. Para el autor del artículo, estas discusiones representan tan solo modificaciones discursivas.

\* Profesor e investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo. En 1997 recibió el Premio Nacional del Servicio Universitario Mundial sobre Educación y Derechos Humanos.

El tema de la interdisciplina siempre retorna. Establecido en el imaginario de la completitud que superaría las fraccionalidades propias de cada disciplina o en el de la feliz mezcla que todo lo reúne hacia un pastiche disolutor de las peculiaridades aislacionistas, vuelve con la insistencia de los arquetipos inconscientes, y se establece de nuevo en cada ocasión como si fuese la primera.

De modo que otra vez está en escena la reinventada propuesta de lo interdisciplinar, reprimida en su origen para que no sea advertida en lo que tiene de repetición y de retorno. Con ropajes a medias cambiados y a medias idénticos, esto ya se vivió en los años setenta, como una respuesta a las propuestas de los alumnos rebeldes de mayo del 68 (Follari, 1982; 1990). La interdisciplina llenó ríos de tinta; legitimó programas en elecciones para autoridades universitarias; engalanó informes de actividades, sin haber encontrado nunca los principios epistemológicos que la sacaran del plano de la propuesta política hacia el

de la viabilidad académica y la fecundidad investigativa. De tal modo, se perdió en el olvido hacia los años ochenta, hasta que a fines de los años noventa vivimos un *revival* que –para ser plenamente tal– ha decidido prescindir de las citas y de otras elegancias que hacen al repertorio de, por ejemplo, los *remakes* cinematográficos. En este caso, nadie parece saber que hubo un auge anterior del tema o nadie quiere dar cuenta de que lo sabe. De modo que en el campo discursivo, estamos (re)descubriendo continentes ya descubiertos.

Es curioso que se mantenga el sentido entre festivo y triunfalista que fuera propio de la aparición de la temática en los años setenta, ya sea en su versión opositora como en la oficializada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico para los países europeos. Apuntar a *Teorías sin disciplina* (Castro-Gómez y Mendieta, 1998) parece ser un llamado válido por sí mismo y que no requiriera posterior explicación para justificarse en su pertinencia, así como en lo que se supone tendría de ideología crítica de lo hegemónico.

De tal modo, parece desconocerse que la interdisciplina aparece recurrentemente como una propuesta de la derecha ideológica proempresarial. Por supuesto, argumentarán muchos, no se trata de una propuesta idéntica a la que realizan otros desde el pensamiento poscolonial, los estudios culturales o la crítica epistemológica. Sin duda que es así, que bajo la generosa amplitud de esa noción y de las cercanas y entremezcladas con ella (transdisciplina, multidisciplina, etc.) se cobijan posturas y proyectos diferentes, y que éstos debieran

ser convenientemente discriminados entre sí. Pues bien: precisamente eso es lo que nosotros solicitamos y, por ello, nos es claro que la sola apelación a superar lo disciplinar carece de todo rasgo intrínseco que fuera necesariamente crítico o liberador. La propuesta interdisciplinar en su primera formulación explícita surgió como modo de tranquilizar a los estudiantes que habían realizado tomas de universidades y rebeliones en la calle a fines de los sesenta (Apostel, 1975).<sup>1</sup> Tuvo una direccionalidad ideológica precisa, aunque mantuvo la ambigüedad necesaria para parecer una respuesta a demandas de esos mismos estudiantes, para presentarse como la retraducción de sus banderas de superación tanto de la separación entre teoría y práctica, como de la existente entre intelecto y realidad.

Pero este cambio de sesgo llevó hacia la ligazón de universidad con empresa, y al demérito relativo de la formación científica tras el acento puesto en la formación exclusivamente profesional. Se *operativizó* la formación de acuerdo con la lógica eficientista de los empresarios privados o del Estado como (por entonces) gran empresario, subordinando al pensamiento crítico y a las posibilidades de actividad profesional no regida tan directamente por la dinámica inmanente de la ganancia.

### Reconocer la historia para no repetirla

La transdisciplina no es un meritorio invento liberador surgido de los pensadores poscoloniales ni una inédita batalla contra bastiones ordenadores propios del pensamiento moderno. Es una propuesta que se planteó

## La transdisciplina no es un invento liberador de los pensadores poscoloniales ni una batalla contra bastiones del pensamiento moderno.



inicialmente en épocas en que no existía ni remotamente lo posmoderno, de modo que su búsqueda era por completo realizada en términos propios de la modernidad. Pero, además, de la modernidad hegemónica, no de su lado crítico o negativo. La modernidad que ha paseado por la historia de Occidente la idea de que el mundo es un espacio para ser dominado, para ser explotado bajo la racionalidad pragmática, dispuesto a ser objeto de cálculo racionalizante, a la pura finalidad de su dominio y de la ganancia que pueda proveer. Estas son las credenciales de nacimiento de la interdisciplina, no otras. Por supuesto, ello nada supone en cuanto a que no pudiera pensarse de otros modos bajo otras circunstancias y dentro de diferentes marcos conceptuales. Pero sí deja claro la no autorización a plantear las cosas como si nada antes hubiera sucedido, como si la apelación a lo inter o transdisciplinar surgiera *aquí y ahora*, como si no estuviéramos obligados a despejar equívocos y resolver conflictos de interpretación si es que queremos ocupar ese terreno.

De modo que esta vieja novedad conceptual retorna actualmente de diversas maneras. Una es la intentada por Wallerstein (1996) con la Comisión Gulbenkian, en la que se hace una asunción de la actual crisis de las ciencias sociales y se aboga por una superación de las distancias entre disciplinas.

La propuesta queda a medio camino entre la reivindicación de los estudios culturales y la aceptación de las dificultades que tiene cada una de las disciplinas tradicionales para dar una interpretación de lo social por sí misma.

Queremos destacar que estas dos posiciones son muy diferentes entre sí, y por ello no superponibles ni conciliables. Por un lado, los estudios culturales abjuraron del marxismo, el cual no fue nunca interdisciplinar por la simple razón de que jamás hubiera aceptado la diferenciación –respecto de lo social– para ser trabajado por disciplinas diversas. Las razones para la superación de los límites entre disciplinas se hacen, a partir de esa consideración, antitéticas para estas dos posturas: marxismo y estudios culturales.

Para estos últimos, toda noción de totalidad social está abolida. No creen que tal totalidad exista o merezca algún tipo de referencia, con lo cual la variabilidad de los fragmentos aparece como repertorio de análisis. Tal flotación de diferencias ganaría en su mutua fecundación y combinación; en tanto, se asume que todos los géneros son laxos (y por ello también lo son sus límites, como los que separarían las disciplinas), de modo que no se recupera ninguna unidad previa, sino se inaugura una polifonía inédita de diferencias y acentos. Sin embargo, debemos consignar que lo inter o

transdisciplinar funciona aquí como llamada repetición del (des)orden de lo real, al pretender captarlo sin la intermediación del ordenamiento epistémico, como obedeciendo a una especie de llamada naturaleza de las cosas mismas (regresando de hecho a una epistemología pre-bachelardiana, propia de inicios del siglo xx). Y así, en un gesto de supuesta superación de la modernidad, se deja de lado las exigencias constructivas de las teorías científicas como si fueran un lastre que puede abandonarse sin problemas, con lo cual lo interdisciplinar corre el riesgo de volverse pre-disciplinar o anti-disciplinar (lo que ya sería muy otra cosa, y constituye un contrasentido en sí mismo).<sup>2</sup>

Por su parte, para el marxismo lo social es un todo estructurado, y como tal sólo comprensible en la composición del conjunto de sus partes. La economía –lejos de la vulgata que se ha hecho del materialismo, sobre todo por algunos sedicentes *superadores*– es siempre ya *economía política* y no una variable independiente que determinara desde sí el resto de las instancias sociales. Lo político es obviamente impensable sin la economía y por cierto lo social –si es que puede independizárselo en algún sentido– está entramado en los dos niveles anteriores. A su vez, lo antropológico no estaría separado de lo sociológico (la diferencia entre los conceptos de *cultura* y *sociedad* es pro-

fundamente ideológica e instalada desde el repertorio de los colonialismos), de manera que no existirían ciencias sociales separadas e independientes.

Por supuesto, todos conocemos la reducción del autor alemán a sociólogo producida por cierta sociología vía de la célebre e improbable trilogía Durkheim-Marx-Weber, la cual no cumple otra función que la de dar a esa disciplina la idea de una tradición en común tras la cual encolumnar a sus investigadores y ordenar el campo en su dispersión teórica e ideológica más o menos inevitable (Alexander, 1991). Tal interpretación nada tiene que ver con el marxismo ni con la mirada de quienes a él adhieren. A tal punto esta teoría no es una sociología ni *contiene* una sociología diferenciable del resto de su textualidad, que toda la teoría de la alienación y la del fetichismo es sabido que son netamente filosóficas –por tanto, no científicas ni *sociológicas*–, mal que le pesara a la furia clasificatoria de Althusser, quien buscaba un Marx extrafilosófico en contra mismo de la letra del pensador alemán. Pero además debe considerarse que no sólo el mismo Althusser era un filósofo –que por otras razones también hubiera recusado la idea de una sociología marxista–, sino que esta teoría crítica no opera en los márgenes internos de la práctica científica, busca ser una conceptualización orientadora directa de prácticas sociales masivas, y como

Bajo el nombre de la interdisciplina pueden haber

posiciones antitéticas: diferencias ideológicas,

como también las propiamente epistémicas.



tal trasciende el ámbito explicativo propio de las teorías en el cerrado espacio de la institucionalidad académica.

De tal modo y dentro de esta concepción que reubica lo académico en lo que lo desborda y lo compone a la vez, para el materialismo histórico no hay ciencias sociales autónomas, sino una sola ciencia de lo social. Para los estudios culturales, en cambio, hay una amplia variabilidad y gama de matices y puntos de vista en las disciplinas y las teorías existentes dentro de un rango de relativa multiplicidad y dispersión; se supone que producir desde ellas un cierto *collage* combinatorio puede enriquecer interpretaciones y promover nuevas ópticas.

Como se ve, bajo el nombre de interdisciplina pueden caber posiciones antitéticas: instaladas en fuertes diferencias, tanto desde el punto de vista ideológico, como desde el propiamente epistémico.

En todo caso, dejamos constancia de que hoy la posición del filósofo alemán tendría que ser revisada en un sentido: la abolición de las disciplinas específicas hacia un discurso único podría resultar anacrónica, en tanto llevaría a achatar especificidades ya construidas en las diferenciadas tradiciones de las disciplinas. Dicho de otro modo: el acopio de conocimientos en cada área disciplinar es actualmente tan amplio, que volver a la idea de un único espacio explicativo podría –si no *de jure*, sí de hecho– resultar reductiva.

Ya lo avanzado en el conocimiento de lo social no podría ser reconducido a un solo espacio de explicación. Sin embargo, la noción de *totalidad* como categoría organizadora de la mirada de cada disciplina alcanza

todavía sentido. Que cada una actúe sabiendo que su especificidad no existe y que sólo responde a un recorte instrumental y analítico permitiría dejar de pretender que, cuando se hace economía a secas, se está haciendo ciencia suficientemente justificada, menos aún *exacta*. La misma invalidación se daría para quienes pretenden desprender al análisis político de las determinaciones económicas, o al sociológico de alguna o de ambas de las dos anteriores.

A su vez, la posterior reunión sintética (incluso por vía de trabajos de investigación interdisciplinares grupales) de lo trabajado desde cada ciencia de manera analítica resultaría necesaria, de modo que las diferentes partes del entramado social encuentren su sentido en la concepción de conjunto que resitúe dichas partes.

En cualquier caso resulta claro que los estudios culturales prefieren la diferencia, mientras la otra versión remite a lo social como unidad. Sus nociones de justificación de la mezcla disciplinar son casi opuestas entre sí.

Por ello es que a la mezcla planteada desde el marxismo habría que calificarla de alguna manera específica, ya que la noción de interdisciplina le es exterior e incluso, por supuesto, resulta enormemente posterior a su propio desarrollo liminar.

Creo haber justificado cómo la apelación a estudios culturales y afines poco tiene que ver con la noción de proponer cierta unidad del objeto de conocimiento. Una distinción más fuerte entre ambas tradiciones sería necesaria en aquel texto de la Comisión Gubelkian dirigida por Wallerstein a fin de no proponer una cosa para obtener la otra,

en tanto que la concepción de sistema-mundo de Wallerstein debe mucho a la noción de *totalidad social*, por completo ajena a los estudios culturales.

También encontramos la versión *aggravada* de la posición proempresarial en el difundido texto de Gibbons y otros, *La nueva producción del conocimiento* (1998). Aquí la cuestión es postulada en términos de superación del pasado académico, caracterizado por la existencia de las disciplinas con un sentido intrateórico desgajado de las exigencias que se atribuye a *la realidad*. Esta última llamaría con fuerza desde las urgencias del desarrollo económico, que el autor lee como las de los dueños de las grandes empresas. De tal modo, se trata de trasladar el lugar de investigación desde la universidad a la empresa, de lo académico a lo productivo-económico y de pasar del interés por la explicación al que se tenga por la aplicación.

### ¿Una nueva perspectiva de trabajo?

Tan rotundo cambio de acentos supone también dar lugar al trabajo de grupo por sobre el individual, ya que hay que mezclar diversos discursos disciplinares para la investigación aplicada. Ello, porque se trata de retornar directamente al orden de lo real desde el de la teoría, a fin de servir a los mecanismos de operación propios de la empresa suficientemente actualizada para el éxito en la actual economía. Aunque también se busca modificar la academia: “[...] algunas de las prácticas asociadas con el nuevo modo ya están creando las presiones tendientes a producir un cambio radical en las instituciones tradicionales de la ciencia,

particularmente en las universidades y en los consejos nacionales de investigación” (Gibbons, 1998, 47).

Esta *presión* hacia las academias no deja de sentirse en los últimos años con extremo vigor desde las burocracias que financian la investigación, llevándola hacia el campo de lo utilitario y de lo inmediato y abandonando decididamente el apoyo a todo lo que no sea aplicativo.

La función intrínseca de lo interdisciplinar, en este dispositivo de puesta de la ciencia al servicio directo del capital y a su creciente desarticulación en función de convertirse en simple tecnología al servicio del lucro empresarial, es por demás evidente. Por una parte, privilegia la aplicación por sobre lo explicativo y reduce esto último, limitando así el lugar del pensamiento crítico y de la referencia al espacio social global en que se inscriben las *innovaciones* empresariales. Por otro, pone lo real por sobre lo epistémico, como si lo real se explicara *per se*. De tal manera, busca deslegitimar el orden teórico por considerarlo *lejano a la realidad*, a la vez que instaurar la noción de que aplicación al servicio del capital es igual a *realidad*, pues se aporta a la lógica inmanente del desarrollo económico. Y el orden teórico propio de las disciplinas podría dejarse de lado, para reinstaurar un sentido común para el cual lo verdadero fuera igual a lo útil, y lo útil igual a *lo útil para el gran empresariado*.

Como se ve, esta concepción de lo interdisciplinar está en las antípodas de cualquier pensamiento crítico, de modo que esperaríamos que quienes sostienen la interdisciplina desde otros lugares ideológicos se hagan cargo de especificar sus

diferencias conceptuales y de despejar su propuesta de ambigüedades, dado que es evidente que lo interdisciplinar está a años luz de ser genéticamente impoluto.

### Una posición cautelosa

Por ello, resulta saludable advertir posiciones más cautas acerca de la interdisciplina como la que sostiene Alberto Florez-Malagón, aunque por momentos su formación cercana al poscolonialismo lo deslice hacia cierto énfasis apologético (Florez-Malagón y otros, 2002). En su caso se señala la riqueza que la interdisciplina puede guardar para promover nuevos objetos de conocimiento, pero también se recusa una radicalidad antimoderna que dejaría de lado conocimientos previamente asentados, los que –por cierto– serían condición misma de los trabajos transdisciplinares.

No vamos a hacer aquí una análisis detallado de la variada compilación con la cual Florez-Malagón ha retomado hace poco tiempo el tema de lo transdisciplinar. Hay allí textos que van en dirección de defender la *narrativa* (Partner, 2002) o de situar un lugar más fuerte para las humanidades en el análisis de lo social (Millán de Benavides, 2002), lo cual no deja de ser considerablemente problemático si no se discute las diferentes condiciones de legitimación operantes para ambos tipos de discurso (ciencias sociales/humanidades); de defensa del feminismo (Mc Donald, 2002) o de esclarecimientos sutiles y bien planteados acerca de lo poscolonial aplicado a Latinoamérica

(Bustos, 2002). Sin embargo, en pocos de estos textos lo interdisciplinar y la específica elucidación de sus protocolos se transforma en el punto decisivo de análisis. Si bien no acordamos con las “mentes indisciplinadas” como modo supuesto de abrir la imaginación (Frankman, 2002) –en tanto creemos que un pensamiento interdisciplinar sin disciplinas de base que sirvan para la mezcla conceptual posterior es simplemente impensable–, hallamos en el libro otro trabajo con premisas muy compartibles (Borrero, 2002).

La interdisciplina como necesaria para la resolución de problemas concretos; la exigencia de realizarla mediante trabajo grupal, pues se requiere el aporte de personas provenientes de diferentes ciencias –no hay interdisciplina unipersonal, en contra de lo que a menudo se proclama–; los problemas de coordinación que exigen esas actividades grupales; la evidencia de que lo interdisciplinar no es fácil ni brinda resultados inmediatos; todas estas constataciones traen el tema nuevamente al terreno de una necesaria sensatez y a su justificación en criterios de epistemología por una parte y por otra, de gestión de la investigación y la docencia. Es en estos planos acotados donde se puede razonablemente dar significado al debate y no en una especie de hiperinflación doctrinal por la cual, desde un ámbito tan intracientífico como es el investigativo, se pretende a veces tan colosales finalidades como torcer el rumbo (disciplinario) que habría tenido todo el pensamiento de Occidente. 

### Notas

<sup>1</sup> Apostel, Leo y otros, *Interdisciplinariedad*. México, Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES, 1975. Este libro recopila una serie de ponencias expuestas en un Congreso in-

ternacional sobre interdisciplina realizado en Niza en el año 1970. La *novedad* a la que nos enfrentamos va acercándose al medio siglo de existencia.

<sup>2</sup> Por ejemplo, García Canclini (1998). Una crítica ácida a este aspecto en Reynoso (2000).

### **Bibliografía**

- Alexander, Jeffrey “La centralidad de los clásicos”, en Giddens, Anthony; Turner, Jonathan y otros, *La teoría social, hoy*. México, Alianza, 1991.
- Apostel, Leo y otros, *Interdisciplinariedad*. México, Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES, 1975.
- Borrero, Alfonso, “La interdisciplinariedad y los problemas sociales”, en Florez- Malagón y Millán de Benavides, C. (eds.), *Desafíos de la transdisciplinariedad*. Bogotá, Univ. Javeriana, 2002.
- Bustos, Guillermo, “Enfoque subalterno e historia latinoamericana: nación, subalternidad y escritura de la historia en el debate Mallon-Beverley” en Florez- Malagón y Millán de Benavides, C. (eds.), *Desafíos de la transdisciplinariedad*. Bogotá, Univ. Javeriana, 2002.
- Castro-Gómez, S. y Mendieta, Eduardo (coords.), *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. México, Porrúa, 1998.
- Florez-Malagón, Alberto; Millán de Benavides, Carmen y otros, “Introducción”, en Florez- Malagón y Millán de Benavides, C. (eds.), *Desafíos de la transdisciplinariedad*. Bogotá, Univ. Javeriana, 2002.
- Follari, Roberto, *Interdisciplinariedad: los avatares de la ideología*. México, UAM-Azcapotzalco, 1982.
- Follari, Roberto, *Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina*, Buenos Aires, Aique-Rei-IDEAS, 1990.
- Frankman, Mayron, “La mente indisciplinada: la imaginación liberada” en Florez- Malagón y Millán de Benavides, C. (eds.), *Desafíos de la transdisciplinariedad*. Bogotá, Universidad Javeriana, 2002.
- García Canclini, Néstor, “De cómo Clifford Geertz y Pierre Bourdieu llegaron al exilio”, en *Causas y azares*, N° 7. Buenos Aires, 1998.
- Gibbons, Michael y otros, *La nueva producción del conocimiento (la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas)*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1997.
- Mc Donald, Lynn, “La enseñanza de la teoría clásica, con la inclusión de: mujeres teóricas, biografía, historia, y el entorno biofísico”, en Florez- Malagón y Millán de Benavides, C. (eds.), *Desafíos de la transdisciplinariedad*. Bogotá, Universidad Javeriana, 2002.
- Millán de Benavides, Carmen “La literatura de nuevo al centro: abrir el archivo”, en Millán de Benavides, C. (eds.), *Desafíos de la transdisciplinariedad*. Bogotá, Universidad Javeriana, 2002.
- Partner, Nancy (2002) “La verdad narrativa y la narrativa adecuada: la historia después del posmodernismo”, en Florez- Malagón y Millán de Benavides, C. (eds.), *Desafíos de la transdisciplinariedad*. Bogotá, Universidad Javeriana, 2002.

Reynoso, Carlos, *Auge y decadencia de los estudios culturales (una visión antropológica)*.

Barcelona, Gedisa, 2000.

Wallerstein, Immanuel y otros, *Open the social sciences (report of the Gulbenkian Comisión on the restructuring of social sciences)*. Stanford, Stanford University Press, 1996.

# LAS DISCIPLINAS CIENTÍFICAS Y SUS RELACIONES

Alicia Gianella \*

Este artículo plantea las distintas formas de clasificar las disciplinas científicas a lo largo de la historia y propone un nuevo modelo de interacción múltiple y en reciprocidad, que denomina *reticular*.

\* Doctora en Filosofía y Profesora de Filosofía, Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora y directora de proyectos de investigación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y de la UBA. Docente de posgrado en distintas universidades nacionales. Autora de libros sobre su especialidad y numerosos artículos de divulgación.

El propósito de este trabajo es analizar las clasificaciones de las disciplinas científicas que han sido propuestas en el ámbito de la epistemología contemporánea –simultánea o sucesivamente– y las distintas maneras de concebir sus relaciones que implícita o explícitamente acompañaron a tales clasificaciones. Si bien el tema tiene una larga historia que se remonta a la Antigüedad, los sentidos de las categorías de *ciencia* y de *disciplina científica* vigentes en el presente difieren de los que rigieron en otros contextos históricos, de modo que me limitaré a analizar el estado de la cuestión en la actualidad.

Consideraré entonces, en primer lugar, el significado y alcance de tales categorías en la epistemología contemporánea. En segundo lugar, identificaré algunas de las principales clasificaciones, como la tan difundida de ciencias formales y fácticas, naturales y sociales, y los distintos *criterios* a partir de los cuales se construyen las diferentes clasificaciones.



En tercer lugar, analizaré las razones por las que ha cobrado interés la cuestión en los últimos 15 años y los motivos por los que estuvo relegada en la epistemología clásica del siglo xx, opacada por la relevancia atribuida a otras nociones como la de teoría.

En cuarto lugar, presentaré distintos modelos que recurrentemente han dado cabida a distintos *tipos* de clasificaciones: los lineales, ramificados, circulares –puros o mixtos– y, por último, presentaré un modelo que denomino *reticular*, conjuntamente con la tesis de las ventajas comparativas de este último modelo.

Si bien nos interesa la noción de ciencia y de disciplina científica en el contexto actual, una mínima contextualización histórica parece insoslayable.

Platón es un importante antecedente del interés por el estudio del conocimiento y es quien introduce la distinción entre *doxa* (opinión) y *episteme* (conocimiento), pero es Aristóteles el que, de un modo claro y sistemático, inicia la reflexión acerca de los distintos tipos de conocimiento que tenemos los seres humanos, sus características, similitudes y diferencias. Es en buena parte por eso que es considerado el fundador de la epistemología y es el primero en dar una clasificación de lo que en el contexto de su pensamiento filosófico consideró “saberes”. Su distinción entre el saber teórico, práctico y productivo tiene aún mucha vigencia, a pesar de las diferencias entre el contexto conceptual de su época y la problemática presente: el saber teórico tiene como objeto la verdad; el práctico, la acción, dirigida

hacia un fin; y el productivo, a un objeto exterior, producido por un agente.

Por otro lado, en el Medioevo, la noción de ciencia estuvo fuertemente ligada a consideraciones metafísicas que dieron paso, en el Renacimiento, pero sobre todo en la Modernidad, a nociones más afines a la que luego fuera la noción contemporánea, desarrollada y afianzada durante los siglos xviii y xix, y que cobró forma institucional en el siglo xx. La inclusión de la teología y de la filosofía entre las ciencias es una muestra de la diferencia entre las concepciones de los distintos períodos. El sentido contemporáneo de disciplina científica es un producto tardío que fue excluyendo a otros campos como la metafísica y la filosofía en general, además de otras áreas que ambiguamente se caracterizan como de las “humanidades”, y que dan forma e incorporan nuevas disciplinas, como las llamadas *ciencias sociales*.

Si bien nos limitaremos al análisis del problema centrado en un sentido de “ciencia” ajustado al uso contemporáneo, menos amplio que el “saber” aristotélico, se presentan ambigüedades debido a que, en el contexto actual, el término tampoco tiene un significado unívoco.

Para aproximarnos al problema podemos partir de la distinción entre conocimientos o saberes comunes, *asistemáticos* e *informales*, por un lado, y *sistemáticos* por otro, que incluyen al menos tres tipos: el saber científico que abarca tanto aspectos teóricos como empíricos; el saber filosófico y el técnico tecnológico, dirigido este último a transformar la realidad y producir realidades nuevas. Y si bien estas divisiones requerirían también de un cuidadoso

análisis, deberemos presuponerlas acríticamente para ocuparnos de la que tomamos como noción central: la categoría de *ciencia*.

Lo primero que podemos señalar es que esta noción adolece de la ambigüedad conocida como de “proceso-producto”: es, por un lado, una *actividad* que realizan los seres humanos, de búsqueda y organización del conocimiento y, por otro lado, es el *producto* de esa actividad: las teorías, conceptos, descubrimientos, explicaciones, libros, revistas y demás resultados que se generan a partir de la actividad científica. Por otra parte, el contexto de comunicación es el encargado de la circulación de tales productos, mediante múltiples medios.

Si optamos por una caracterización sucinta de la ciencia y si partimos de los aspectos conceptuales, epistémicos, podemos señalar de un modo que es en parte descriptivo y en parte normativo, que ciencia es el conjunto de conocimientos –o candidatos a conocimientos– sistemáticamente organizados, racionalmente justificados y metodológicamente fundados. Para el caso de ciencias fácticas se agregan además los rasgos de la contrastabilidad empírica y del apoyo fáctico. Esos conocimientos se reúnen en áreas o campos temáticos, que son las disciplinas científicas, tales como la matemática, la física, la sociología, la biología y la historia. Hay también otras disciplinas que no son científicas, como es el caso de las tecnológicas como la ingeniería, la agronomía y la medicina; y disciplinas filosóficas como la ética, la epistemología y la metafísica.

Las disciplinas científicas son formas de organización del conocimiento que pueden

justificarse por criterios temáticos u ontológicos, así como por criterios históricos y también socio institucionales o por una combinación de los tres. El aspecto temático es el principal, ya que aquello de lo que se ocupa cada ciencia –o de lo que dice ocuparse– es lo que contribuye más fuertemente a darle identidad. Pero en momentos de crisis, la solidez y firmeza de los referentes disciplinares pueden colapsar. La historia de la ciencia está llena de ejemplos de ese tipo: el éter, el flogisto y el elán vital, tanto como las brujas y los *gremlins* fueron entes o fenómenos efímeros. De todos modos, sin entrar en distinciones sutiles, podemos acordar condiciones básicas tales como que la biología se ocupa del mundo de la vida; la astronomía, del estudio del espacio exterior y la lógica, de las formas de los razonamientos. Por otro lado, los criterios históricos permiten marcar el origen y las distintas etapas por las que se desarrollan las disciplinas en tanto actividades colectivas, de modo tal que la química resulta ser la disciplina que surgió a partir de los aportes de Lavoisier, teniendo por antecedente la alquimia, y la historia es la disciplina que surgió a partir de los trabajos de Tucídides y de Heródoto, en el Mundo Antiguo.

La dimensión socio institucional es la que corresponde a la inserción real y concreta de la actividad científica en la sociedad, y se manifiesta, al menos, en dos modalidades. Una es la de las instituciones científicas profesionales, tales como los centros de investigación, las academias científicas y los institutos universitarios, y la otra es la que se establece en los sistemas educativos, con su organización en múltiples estructuras como las asignaturas, áreas, departamentos y carreras. Estos

## Las disciplinas científicas organizan el conocimiento según criterios temáticos, ontológicos, históricos e institucionales.



dos tipos de estructuras socio-institucionales tienen un intercambio dinámico que permite algunas veces su retroalimentación, aunque otras entren en conflicto. Casi siempre las estructuras educativas van a la saga del estado profesional de la disciplina, en sus contenidos y en la vigencia de las teorías o discrepan con algunos de los criterios de los profesionales de las disciplinas, generándose incompatibilidades y tensiones. La ciencia que se suele enseñar no es la ciencia contemporánea, sino la de algunas décadas atrás. Discusiones recientes acerca de la enseñanza de la teoría de la evolución ilustran este tipo de desencuentros.

### II

Las clasificaciones de las ciencias han sido múltiples y variadas; algunas de ellas resultan muy extrañas y hasta extravagantes para los ojos contemporáneos y se han constituido a partir de criterios muy diferentes. Se ha hablado de ciencias experimentales y no experimentales; sagradas y profanas; descriptivas y normativas; morales y positivas; naturales y sociales; duras y blandas. Resulta claro que cada una de ellas está construida a partir de algún criterio o propiedad que se decide privilegiar. En muchos casos el criterio elegido es ontológico, en cuyo caso se suele dar por sentado que la realidad está formada por determinado tipo de entidades o fenómenos, y a partir de ese supuesto se

asigna a cada disciplina el estudio de cada uno de ellos. Tal es el caso de la clasificación que divide las ciencias en naturales y del espíritu, que supone que la realidad está constituida por dos ámbitos distintos: la materia y el espíritu. También se han adoptado criterios epistémicos relativos a cómo conocemos los seres humanos. Tal es el caso de las clasificaciones que parten de la afirmación o del supuesto de que tenemos distintas “facultades” mentales, y a cada una de ellas se le hace corresponder una o más disciplinas: a la historia, la memoria; a la lógica, la razón, y así sucesivamente.

Hay también clasificaciones que se basan en criterios metodológicos, como la que establece la distinción entre ciencias experimentales y no experimentales; entre teóricas y empíricas; y entre inductivas y deductivas. Cuando los supuestos que constituyen la base de una clasificación son cuestionados y abandonados, la clasificación corre también la misma suerte y es arrastrada en un efecto de “bola de nieve”.

Algunas veces los criterios pueden ser pragmáticos, cuando responden a intereses particulares, más prácticos que conceptuales, como los económicos, sociales o culturales que se presentan en determinados contextos, como en el caso de las llamadas “ciencias del agro”, “ciencias de la alimentación” o “ciencias de la comunicación”.

La clasificación de las ciencias más difundida y aceptada a partir de mediados del siglo xx –ya mencionada– es la que divide las disciplinas en formales y fácticas. Las formales reúnen las matemáticas y la lógica, y las fácticas se subdividen en naturales (física, química, biología y astronomía, entre otras) y sociales (sociología, lingüística, economía e historia, entre otras). Como argumentos a favor de la adopción de esta división se suele decir que la misma responde a más de un criterio: el ontológico, relativo al tipo de entidades de las que se ocupan; el lógico, relativo al tipo de enunciados que contiene uno y otro tipo de ciencias y el metodológico, relativo a los procedimientos de investigación y justificación. Si bien hay buenos argumentos que justifican la distinción entre ciencias fácticas y formales, la que se realiza entre ciencias naturales y sociales no es tan nítida y plantea una serie de interrogantes, algunos de los cuales serán mencionados más adelante.

Anteriormente, y en la tradición de Dilthey, tuvo amplia difusión la distinción entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, también citada, que presupone una tesis metafísica robusta. Desde el punto de vista metodológico y epistemológico, la división estaba asociada a la distinción entre ciencias nomotéticas e ideográficas, ciencias que explican y ciencias que comprenden.

### III

El interés actual por las clasificaciones y las relaciones entre las ciencias ha cobrado importancia por diversas razones. Una de ellas es la necesidad de explicar y entender el surgimiento de disciplinas nuevas durante la segunda mitad del siglo xx, difíciles de ubicar en las clasificaciones vigentes que han permitido integrar áreas del conocimiento que pertenecían a distintos campos, como es el caso de las neurociencias, las ciencias cognitivas, la Picoeconomía y las ciencias de la información, entre otras. Esta emergencia de nuevos campos ha puesto de manifiesto el carácter dinámico y contingente de los ordenamientos y reordenamientos del conocimiento y la imposibilidad de establecer clasificaciones definitivas que unan y separen campos disciplinares de manera categórica.

Otra razón es la aparición de vinculaciones nuevas y robustas entre disciplinas, cuyas afinidades no eran detectadas o previstas en las clasificaciones vigentes. Tal es el caso de la vinculación de la teoría de juegos con la psicología y de la economía con la biología.

En algunos casos ha habido críticas relativas al contenido ideológico de ciertas clasificaciones, que impidieron o dificultaron vinculaciones interesantes entre campos que a la luz de otros criterios resultan cercanos e integrados. Un ejemplo es la crítica

La emergencia de nuevos campos de conocimiento

manifiesta la contingencia de sus ordenamientos y

la imposibilidad de clasificaciones definitivas.



a la división de las ciencias fácticas en naturales y sociales, a la que se le atribuye el haber impedido o dificultado la integración de la biología evolucionista con las ciencias humanas, formulada por Barkow, Cosmides y Tooby.<sup>1</sup>

Según estos autores, no ha sido casual la sistemática separación de las ciencias sociales de las naturales, sino que la misma obedeció al intento de sortear la unificación que de hecho operaba en esos campos.

Del mismo modo, el interés por categorías de amplio alcance, como las de emergencia, superveniencia, causalidad y clase natural, ha contribuido a cuestionar las clasificaciones vigentes y a hacer más flexibles los ordenamientos disciplinares. Para analizar el papel que juegan esas categorías se requiere de un campo de conocimiento amplio que las clasificaciones de las ciencias tienden a fraccionar.

También ha representado cierto papel la declinación del modelo de división clásico. La epistemología clásica desestimaba el interés por la categoría de disciplina, si bien compartía con los contemporáneos el interés por la unificación del conocimiento. Popper dice que las nociones verdaderamente importantes que contribuyen con la unificación y el crecimiento del conocimiento son las nociones de problema y de teoría y no la de disciplina. Cree ver detrás de esa categoría cierta concepción ontológica errónea: el supuesto de que las disciplinas refieren de un modo transparente a un conjunto dado de entidades que constituirían sus objetos de estudio. Al decaer el punto de vista clásico, el problema de las disciplinas cobró nuevamente vigencia.

Cabe diferenciar, por un lado, las categorías de disciplina, subdisciplina y área de investigación, como ordenamientos relativos al grado de generalidad o alcance temático del conocimiento y por otro lado, la noción de teoría que remite a un conjunto de afirmaciones que siempre tiene un contenido conjetural e interpretativo. Dentro de las disciplinas existen, de manera sucesiva o simultánea, distintas teorías que pueden ser complementarias o rivales, según provean de explicaciones alternativas de un mismo conjunto de fenómenos o si refieren a conjuntos de fenómenos disyuntos. Así, dentro de la física, la teoría ondulatoria de la luz y la teoría corpuscular, fueron rivales por muchos años.

#### IV

Además del problema del criterio para construir una clasificación, está el problema de las relaciones que se establecen entre las ciencias. En su aspecto descriptivo las clasificaciones reflejan relaciones existentes entre las disciplinas, pero además, en su rol normativo, operan favoreciendo determinadas relaciones y bloqueando o dificultando otras. Si se tiene en cuenta la estructura formal de las clasificaciones se pueden reconocer distintos modelos de vinculación. Los más importantes históricamente propuestos son: el lineal, el ramificado y el circular o espiralado. Hay también combinaciones de dichos modelos.

El lineal consiste en el encadenamiento de disciplinas en un orden arriba-abajo, en las que las superiores presuponen a las inferiores: la química presupone la física, la biología presupone la química y la psicología

presupone la biología. Estos ordenamientos lineales conllevan otra discusión: la relativa a si es posible realizar una reducción de las disciplinas superiores a las inferiores, terminando en la física, como cree el fisicalismo. Pero la reducción no es la única alternativa, también puede sostenerse que hay propiedades emergentes o supervenientes en las disciplinas superiores respecto de las inferiores. Así, la química presentaría propiedades emergentes que no son propiedades físicas, si bien surgen de ellas, el mundo de la vida presentaría propiedades y relaciones específicas de ese dominio, si bien emergen (o supervienen) de las propiedades químicas, y así sucesivamente.<sup>2</sup>

Este modelo, que fuera propuesto, entre otros, por Comte tiene el inconveniente de que no permite un ordenamiento completo de disciplinas: ¿acaso la lingüística tiene un nivel más bajo o más alto que la economía o que la antropología?

El modelo ramificado arbóreo es dicotómico, no facilita la integración de los distintos dominios de la realidad sino que, por el contrario, es proclive a mostrar el mundo de manera dualista o en múltiples ordenamientos separados, como resultado del rol normativo que, dijimos, tiene toda clasificación. La llamada clasificación clásica que divide las ciencias en formales y fácticas y a éstas en naturales y sociales, es un caso paradigmático de estructura arbórea, así como las restantes clasificaciones presentadas en el punto II.

Algunos autores, como Stuart Mill, presentan modelos mixtos, en parte lineales y en parte ramificados: la física, la química y la biología se vinculan linealmente, mientras que la sociología, la economía, entre

otras, están en niveles equivalentes, en una subestructura ramificada.

El modelo circular o de feedback supone una trama en la que no hay ni dicotomías, ni ordenamientos lineales, sino que hay interacciones dinámicas entre las disciplinas. El ejemplo más significativo es el propuesto por Piaget, que a veces lo denomina circular y otras veces espiralado. Según él la matemática y la lógica son necesarias para fundar la psicología y a su vez la psicología permite comprender las estructuras matemáticas, y lo mismo con el resto de la ciencias. La novedad en este planteo es que, contra una vieja tradición del pensamiento occidental, esta situación no es defectuosa (la llamada circularidad “viciosa”), sino “virtuosa”. En todo caso, estas circularidades estarían en la realidad misma y operarían dialécticamente o bajo mecanismos de retroalimentación.

Finalmente, propongo la inclusión de un nuevo modelo que denomino *reticular*, esbozado por algunos autores, pero no demasiado tematizado, con modos de interacción múltiples y en reciprocidad, que en parte recoge la idea de Piaget de legitimación de relaciones recíprocas entre los distintos campos del conocimiento, pero de mayor complejidad.

El retículo tiene una estructura doblemente compleja, ya que en la red se admiten integrantes que a su vez son redes: así, las neurociencias, son parte de las ciencias cognitivas, tanto como las ciencias del lenguaje. En sentido inverso, también contribuyen a constituir redes las estructuras de menor nivel, aunque no menos significativas, como las teorías y los modelos, que operan transversalmente, como es el caso de la Teoría de

## La filosofía, partícipe y evaluadora de la dinámica

del conocimiento, tiene un compromiso mayor

respecto del que desempeñó en el siglo xx.



la Evolución y, en su momento, la teoría de Newton o el modelo computacional de la mente. Se trata de teorías que contribuyen a acercar las disciplinas, a integrarlas y a aportar un marco conceptual común.

Sostengo la tesis de que este modelo ofrece una mayor comprensión de las relaciones actuales entre áreas de conocimiento de fuerte interacción y en múltiples sentidos: la inteligencia artificial, las neurociencias, las ciencias de la información, las ciencias cognitivas; las Cyborg Sciences de Mirowski; la Picoeconomía de Aislie; la Egonomics de Elster; las Ciencias del Lenguaje de Chomsky, Pinker, y muchos otros, responden a este modelo. Desde el punto de vista de la función descriptiva de las clasificaciones, este modelo aporta una aproximación más ajustada a la realidad actual que otras clasificaciones y desde el punto de vista normativo favorece la integración del conocimiento que es uno de los ideales más importantes y más duraderos de la ciencia.

Paul Thagard y Alvin Goldman han estudiado algunos aspectos de esta nueva modalidad. Thagard propuso una teoría de lo que llama “conocimiento colaborativo” que conformaría una subdisciplina de la epistemología que denomina “epistemología social”, que estudia los contextos sociales donde se produce y distribuye el conocimiento.<sup>3</sup> Entre varias modalidades de trabajo colaborativo

caracteriza el de pares-similares –de una misma disciplina– y el de pares-distintos –de distintas disciplinas–. Analiza casos famosos de pares de investigadores que ilustran esta última modalidad, como Lakoff-Johnson en estudios del lenguaje; Abelson-Schank en inteligencia artificial; Fodor-Pylyshyn en teoría de la mente y Churchland-Churchland en neurociencias. Toma de Goldman distintos criterios para evaluar esa colaboración: la confiabilidad (razón entre verdades que se obtienen en esa práctica y el número de creencias falsas); la fecundidad (habilidad para llegar al mayor número de verdades); la velocidad (para llegar rápidamente a respuestas verdaderas) y la eficiencia (modos de llegar a respuestas verdaderas con recursos limitados), criterios que pueden definirse también en términos de evitación del error o de formación de creencias. Si bien el interés de estas investigaciones es el haber descubierto la enorme relevancia del trabajo colaborativo interdisciplinario, particularmente para la integración conceptual y teórica, también provee de logros importantes en el nivel metodológico, ya que la diversidad de métodos operan complementariamente. Así, por ejemplo, en ciencias cognitivas es de suma importancia la complementariedad entre la investigación de laboratorio de los psicólogos, el mapeo cerebral de los neurocientíficos y la simulación de los informáticos.

En cuanto al papel de la filosofía, en las relaciones disciplinares, su rol ya no se reduce al normativo y evaluador de relaciones que pertenecen al campo externo de las ciencias, sino que ella misma es una más en el retículo, una más en la confederación de disciplinas que intercambian problemas, conceptos y teorías y que diseñan programas de investigación conjuntos. Al posicionarse en este doble papel de partícipe y evaluadora de la dinámica del conocimiento, su compromiso es distinto y mayor, si bien no es inédito, pero es nuevo respecto de lo que prevaleció en el siglo xx.

Frente al ideal de ciencia unificada de otras décadas, ligado a programas reduccionistas de distinto tipo –ontológicos, conceptuales y nomológicos– surge un nuevo ideal de ciencias integradas con diferentes programas. Están los ordenamientos me-reológicos, de parte a todo, y los de dependencia emergentista, por superveniencia y explicativa. Otros proponen programas de relaciones de reciprocidad o de “ida y vuelta” como las que proponen Mirowski y Kitcher y hay relaciones nuevas como la de cooperación, co-evolución, feedback y fertilización cruzada. Barkow propuso el requisito de integración conceptual de las disciplinas, emparentado con el de integración vertical. Se trata de un principio que exige que las teorías de las distintas disciplinas sean compatibles. Este requisito se

cumple en las ciencias naturales, pero no en las sociales que deberán hacerse compatibles entre sí y con las ciencias naturales. Así, una teoría psicológica debe ser compatible con la biología, del mismo modo que la biología lo es con la química. Hay contraejemplos importantes de esta falta de integración: la racionalidad que presupone la economía no es compatible con la que es sostenida por la psicología.

La integración vertical supone relaciones lineales y jerárquicas entre disciplinas, difíciles de justificar, mientras que la integración conceptual es heterárquica. Según Barkow, la crítica al darwinismo de Lord Kelvin se basó en cierto cálculo erróneo de la edad de la Tierra, de modo que cuando la física y la biología entran en conflicto, no necesariamente la verdad está del lado de la física y el error del lado de la biología.

Superando las tipologías, se requiere de un cuidadoso análisis de los mecanismos y procesos que llevan a vincular los distintos campos de la ciencia en relaciones muy variadas que van desde la presuposición, la reducción o la fusión.

También hay entrecruzamientos más complejos que el de disciplinas entre sí, que se dan entre las subdisciplinas de una misma ciencia y entre disciplinas y subdisciplinas de otros campos.

La integración vertical supone relaciones lineales y

jerárquicas entre disciplinas; difíciles de justificar;

la integración conceptual es heterárquica.



Cabe aclarar, para concluir, que los grados de compromiso que se dan en el intercambio disciplinar ha sido también categorizado por medio de la distinción entre interdisciplina, transdisciplina y multidisciplina, pero la grilla resulta insuficiente, y he preferido no utilizarlas en este contexto –si bien lo he hecho en otro trabajo– por cierta liviandad con la que se han utilizado estas categorías, que ha llevado a cierta trivialización del problema, centrado en la mera exaltación de esas prácticas, sin abordar los problemas conceptuales de fondo. 

#### Notas

<sup>1</sup> Barkow, J., Cosmides, L. y Tooby, J., *The Adapted Mind*. Oxford University Press, 1995, p.4.

<sup>2</sup> Entre los contemporáneos, Mario Bunge está a favor de una posición emergentista, mientras que Kim, de la teoría de la superveniencia.

<sup>3</sup> No sería lo mismo que la sociología del conocimiento, tal como la entienden otros autores, como Bloor, Barnes, Latour y Woolgar, entre otros, que analizan aspectos institucionales, sino que tendría un alcance más amplio o, en todo caso, distinto.

#### Bibliografía

Barkow, Jerome; Cosmides, Leda y Tooby, John, *The Adapted Mind*. Oxford, Oxford University Press, 1995.

Bunge, Mario, *Teoría y realidad*. Barcelona, Ariel, 1975.

Dupré, John, *The Disorder of Things*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1995.

Flanagan, Owen, *The Science of the Mind*. Cambridge, Mass., Bradford Books, The MIT Press, 1980.

Gardner, Howard, *La nueva ciencia de la mente*. Buenos Aires, Paidós, 1988.

Goldman, Alvin, *Knowledge and the Social World*. Oxford, Oxford University Press, 1999.

Elster, Jon, *Economics*. Barcelona, Gedisa, 1997.

Kitcher, Patricia, *Freud's Dream: A Complete Interdisciplinary Science of Mind*. Cambridge, Mass., The MIT Press, 1992.

Kunda, Ziva, *Social Cognition*. Cambridge, Mass., The MIT Press, 2000.

Popper, Karl, *Conjectures and Refutations*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1963.

# LA LARGA MARCHA HACIA UNA SOCIEDAD LECTORA

Mempo Giardinelli \*

La ausencia de lectores críticos es una problemática que enfrenta la Argentina desde hace varios años. Por ello, es necesario promover una pedagogía de la lectura que revierta esta situación de violencia cultural.

\* Escritor. Su obra literaria fue traducida a varios idiomas. Recibió el Premio Rómulo Gallegos en 1993, y en 2000 el Premio Grandes Viajeros. Es autor de las novelas *La revolución en bicicleta*, *El cielo con las manos*, *Luna caliente*, *Visitas después de hora*, *Cuestiones interiores*, entre otras. Preside una fundación educativa y filantrópica que lleva su nombre.

## Diagnóstico

Todo indica que muchas cosas han cambiado en la Argentina posterior a la crisis de diciembre de 2001. Sin embargo, menos de cuatro años después y con un nuevo gobierno preñado de contradicciones y una oposición desarticulada y dispersa, y en medio de un cuadro social atroz que muestra vastos sectores económica y culturalmente marginados, es imposible dar por superada la emergencia.

No obstante, hay una buena cantidad de indicadores que obligan a pensar que si el desastre argentino no es todavía cosa del pasado, sí es posible considerar que hemos superado lo peor de la crisis y no nos hundimos. Seguimos en pie. Malheridos y maltrechos, aunque un poco menos confundidos. Que no es poco.

Y es que la resistencia cultural de los argentinos ha sido enorme, y los nuevos rumbos que parece tener este país representan, a pesar de los problemas que subsisten, al menos una esperanza. Eso que habíamos perdido hace tanto tiempo.



Tengo para mí que algo hemos tenido que ver en esto los educadores en general, y en particular los que trabajamos en lo que desde hace años llamo pedagogía de la lectura que es la esencia de la labor que desarrollamos decenas de maestros, bibliotecarios, investigadores y voluntarios en el nordeste argentino.<sup>1</sup>

La pedagogía de la lectura refiere a la tarea de capacitar a los futuros formadores de lectores, para lo cual desde hace años venimos gestando una nueva preceptiva, que en este campo no existía. Trabajamos para crear y organizar una bibliografía que estimule, oriente y defina a los formadores de lectores, a la vez que desarrollamos múltiples y variadas estrategias de lectura que sirven tanto a modestas estructuras organizadas similares a nuestra Fundación, como a docentes en general, bibliotecarios, cooperativas escolares y/o cualesquiera otras personas. La lectura es, para nosotros, un acto de amor, solidaridad, pasión, ganas y tiempo, y todo eso puede y debe ser combinado para recuperar a los que todavía están en la oscuridad textual.

Si bien en los albores de la democracia fuimos muy pocos los que empezamos a valorar y subrayar la importancia de la promoción y fomento de la lectura –enunciado que hace apenas 15 o 20 años era completamente exótico–, hoy es asombrosa la cantidad de programas en marcha, como es notable la conciencia que se ha formado acerca de la necesidad de estimular a los lectores del presente y del futuro. En este sentido, y aunque falta muchísimo por hacer, es impresionante la consolidación de la conciencia lectora de nuestra sociedad. Y no me refiero sólo al Chaco y el nordeste

sino a todo el país. Centenares, acaso miles de experiencias realizadas en todo el territorio nacional, no siempre de manera organizada ni coordinada, de todos modos han logrado instalar la necesidad de un cambio de paradigmas y por eso hoy la lectura vuelve a tener prestigio en nuestro país. Y en diferentes instituciones del Estado –nacional y de muchas provincias, y es relevante el caso de Córdoba, donde existe desde hace años el Programa Volver a leer– existen iniciativas, programas y campañas de promoción de la lectura.

Poco más de tres décadas de autoritarismo, intolerancia y oscurantismo nos cambiaron totalmente: de ser un país casi sin analfabetos, pasamos a ser uno en el que por lo menos un cuarto de la población lee y escribe de modo primitivo y apenas funcional. Aunque insólitamente no hay datos confiables, es fácil estimar el enorme crecimiento del analfabetismo en nuestro país.<sup>2</sup> Y para comprobarlo basta recorrer las periferias urbanas, adentrarse en el mundo rural o profundizar temas con los más jóvenes. El resultado de tantos años de indolencia y robo, y de cambios maníacos en la educación mientras los maestros de todo el país eran condenados a salarios indignos, está a la vista.

Todavía resuenan los datos alarmantes de la Encuesta Nacional de Lectura (ENL) que realizó el Ministerio de Educación de la Nación entre febrero y marzo de 2001, que entre otras cosas demostró que el 41% de la población lee muy poco y que el 36% prácticamente no lee nada. También nos informó que el 44% no puede comprar libros; el 46% nunca va a librerías y el 71% jamás concurre a bibliotecas. Cuatro años después, y atravesada la crisis brutal que soportamos, si hoy

se hiciera una encuesta similar los resultados serían, sin dudas, escalofriantes.<sup>3</sup>

Incluso hay datos mucho más recientes, de marzo de 2005, que muestran que el 29,9% de la población en edad escolar (o sea, unos 3,2 millones de chicos y chicas) no compran ni reciben ningún libro durante el año lectivo. Según evaluaciones de la Cámara Argentina del Libro,<sup>4</sup> sobre una población de 10,7 millones de alumnos, solamente el 32,7% compra por lo menos un libro en un año escolar, mientras que el 37,4% restante dispone de textos que les provee el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Pero no es sólo que uno de cada tres escolares no tiene ningún libro en sus manos, sino que estas cifras tienen otro complemento alarmante: en las escuelas argentinas el uso de libros por alumno es apenas del 0,7%. En otros países de América Latina, que históricamente ofrecieron una calidad educativa inferior a la argentina, hoy están muy por delante: Chile y Brasil, por ejemplo, tienen un nivel de uso de libro en las aulas que ronda los cuatro por alumno/año lectivo.

El drama, sin embargo, no es sólo que hemos dejado de ser una sociedad lectora como alguna vez fuimos, sino que además –y esto es lo peor– hoy somos una sociedad que mira televisión la mayor parte del tiempo. La misma ENL de 2001 comprobó que el 78% de los argentinos mira tele “todos o casi todos los días” y que un alto porcentaje mira entre una y cuatro horas diarias. Y es facilísimo apreciar que nos hemos convertido en una sociedad que se informa por la tele, que le cree a la tele, que piensa (o cree que piensa) por lo que dice y muestra la tele, y yo no dudo de que es por eso que ha sido tan manipulada y estafada.

Lo cierto es que hemos perdido esa costumbre de la libertad y la inteligencia que es leer y eso ha disminuido nuestra capacidad intelectual: hoy en la Argentina se entiende menos, se entiende mal, hay menos interpretación y se perdió espíritu crítico, que hoy se confunde con protesta y grito. Basta escuchar el lenguaje coloquial de los argentinos, pauperizado hasta límites insólitos.

Por eso nuestra obsesión por recuperar la lectura y la pasión por la lectura. De diarios, de libros, de textos que sean nutricios y ayuden a que nuestro pueblo sea más conciente de lo que dice y lo que hace, lo cual solamente se logra –y no hay otra opción– con la lectura como ejercicio y práctica cotidiana de la inteligencia. Sólo así se alcanza el pensamiento propio, que es como decir la independencia de criterio de cada persona.

### La educación y la lectura

Por lo anterior, es fácil comprender que trabajar por el fomento del libro y la lectura es también trabajar por la educación como razón de Estado. Partimos de la idea de que no es posible la educación del pueblo sin un Estado responsable que la organice, oriente y dirija de acuerdo con los verdaderos intereses nacionales. La educación, con la salud, son las dos misiones básicas de todo Estado.<sup>5</sup>

Cuatro años después de la peor crisis vivida por los argentinos, decir que es posible la esperanza y que estamos cambiando paradigmas no implica negar que la calidad de la enseñanza ha disminuido muchísimo en la Argentina. Es obvio que el ya apuntado analfabetismo funcional y el fácilmente comprobable deterioro estético de nuestra

En los inicios de la democracia pocos valoraban

la promoción de la lectura. Hoy es asombrosa

la cantidad de programas en esta dirección.



sociedad nos han colocado en una situación de enorme vulnerabilidad sociocultural.

En mi opinión es muy fácil establecer las causas verdaderas y las consecuencias aterradoras de la baja calidad educativa, la repitencia y la deserción escolares: informes reiterados que aparecen en todas las encuestas e informaciones periodísticas dan cuenta de que en nuestro país se dictan cada vez menos horas de clase y los niveles de comprensión de nuestros alumnos están entre los más bajos del mundo. Lo cual no deja de ser lógico si casi no se lee y si, como ha dicho Guillermo Jaim Etcheverry, “[...] falta en el aula el ingrediente reflexivo, falta el pensamiento”.\*

Ni se diga del papel de la familia, claro, que todos coinciden en que es importantísimo, pero la familia primero tiene que ser tal y para eso hacen falta trabajo, proyecto, dignidad. Las condiciones generales del país se han degradado tanto que el deterioro colocó al 40% de la población –por lo menos– en extremos vergonzosos y

ofensivos de indigencia y desprotección, lo cual ha generado un resentimiento inédito, asombroso, que se expresa en la violencia urbana que nos rodea, indudablemente ligada a los enormes sentimientos de frustración que son correlativos a la falta de proyectos, esperanzas e ilusiones.

Todos sabemos –y los docentes en particular– que no se puede pretender que la escuela sola resuelva el desastre. Y también sabemos que la instrucción no es el único camino seguro para un futuro mejor. Desdichadamente, con los bajos salarios docentes que se pagaron durante años en este país, y con tanta corrupción denunciada, incluso en nuestras universidades<sup>6</sup> es evidente que el sistema educativo argentino actual –más allá de los esfuerzos correctivos que se están haciendo por parte de las autoridades nacionales y de algunas provincias– no está en condiciones de revertir el pésimo rumbo trazado en la década de los 90 ni de responder a las necesidades presentes de la sociedad argentina.

\* El autor hace referencia a la participación de Jaim Etcheverry en la séptima edición del Foro Internacional por el Fomento del Libro y la Lectura que se llevó a cabo entre el 14 y el 17 de agosto de 2002, en la ciudad de Resistencia, Chaco, celebrado bajo el lema “La lectura frente al caos y la disolución. La lectura como instrumento para la reconstrucción y la esperanza”. Las conferencias de apertura y cierre del mismo estuvieron a cargo de la reconocida escritora Graciela Cabal y del Rector de la Universidad de Buenos Aires, Dr. Guillermo Jaim Etcheverry, respectivamente [N. de C.].

En ese contexto no nos queda otra alternativa que seguir dando batalla en desventaja. Pero a la vez sabiendo que, si redoblamos la conciencia, no nos vencerán las circunstancias. Y para ello tenemos que asumir con audacia el desafío de romper mitos y modas. No podemos seguir creyendo, irreflexivamente, en postulados como muchos que se impusieron a la docencia argentina en las últimas tres décadas y que, basta ver la realidad, no sirvieron para nada más que para retroceder y para que seamos hoy un país más mediocre y más bruto.

Me parece que nosotros mismos hemos sucumbido muchas veces a tonterías de moda. Déjenme decir –con respeto y cautela, pero con firmeza– que un poco menos de promoción y preocupaciones mediáticas no nos vendrían nada mal. Como tampoco estaría de más terminar con la terminología comercial que invadió incluso las aulas. Habría que mirar un poco menos el afuera que no nos enseña nada, para mirar más el adentro que necesita desesperadamente que recuperemos el sentido común.

Estoy tratando de decir: déjenme descreer –sólo un poco, si quieren, y a modo de desahogo– de conceptos retorcidos como la “lectoescritura instrumentada”; permítanme condenar, suave pero inapelablemente, a toda la parafernalia de “objetivos”, “tarear”, “habilidades”, “actitudes”, “aptitudes”,

“comprensiones” o “ejercicios” que han contaminado el puro placer de leer. Y déjenme proponerles que empecemos a condenar de una buena vez –y a coro– esa canallada de la “salida laboral”. Porque el saber debe ser saber nomás, el conocimiento es de por sí liberador y ni la escuela, ni la universidad deben organizarse al servicio de los mercados de trabajo. Ya bastante se ha metido el mercado en la escuela, y sin embargo a ver si alguien es capaz de enumerar cuáles han sido los beneficios...

Y es que si el mercado entra en la escuela, si se mete en la educación, es ante todo para vender, no para enseñar. Esto tenemos que tenerlo muy claro y subrayarlo. Agradecemos mucho a las editoriales que ayudan, a las empresas que se preocupan de la educación y a los patrocinadores llamados tonta y colonizadamente *sponsors*. Está muy bien si cooperan con las escuelas, muchas gracias, pero no olvidemos que para la industria editorial y para las librerías y para cualquier empresa, un niño de hoy es un consumidor de mañana, como un joven estudiante y un lector son, ante todo, potenciales clientes a satisfacer.

Y diré más: ni siquiera tenemos por qué aceptar postulados como el del “hábito de la lectura”. Creo honestamente ser un buen lector, un lector más o menos competente, y sin embargo no creo tener ningún hábito,

## Determinar las posibilidades lectoras para una

Nación implica cuestionarlo todo: ¿qué es leer?

¿Qué queremos que lean los argentinos?



ninguna adicción. Para mí la lectura es placer y está ligada a las ganas, y las ganas tienen que ver con la curiosidad, con los estímulos intelectuales, con la maravillosa didáctica que consistió en que en mi casa había libros y gente que leía, y las charlas giraban acerca de lo que se había leído. Cuando yo iba a la escuela primaria sentía placer cuando me hacían pasar al frente a leer en voz alta y ponía todo mi empeño en que mis compañeritos se deleitaran como yo. Y eso no es imposible de recuperar, y ya va siendo hora de que acordemos estrategias para que no sólo en las escuelas sino en todas las casas de los niños argentinos se cambien los paradigmas y acabemos, por ejemplo, con la idolización imbécil que se promueve mediante la televisión basura (o sea, casi toda la televisión).

Déjenme, también, descreer de las propuestas lúdicas, supuestamente modernas, que equiparan a la lectura con el juego. O con la teatralización o con las ferias... En toda la historia de la literatura ningún buen lector, ningún lector serio, se hizo lector jugando ni participando de ferias o festivales, que casi siempre consideran a la gente consumidores antes que personas.

Y además yo no sé si la cuestión se resuelve con más y mejores materiales de lectura en las escuelas, pero sí sé que el Estado debe proveer más y mejores materiales y tenemos que exigirlos porque lo pagamos todos con nuestros impuestos. Tampoco sé si la cuestión es solamente salarial, pero es urgente represtigiar el trabajo docente, y eso es innegociable, básico y prioritario. Y sé que es urgente recuperar la dignidad y la autoridad social de los maestros, y que a todo esto tenemos que

lograrlo por encima de cualquier traba o excusa, gubernamental o sindical. Sólo así podremos, de manera consistente, crear nuevos lectores y estimularlos mediante y para la libertad y la alegría. Hay que ayudar a que se comprenda lo que se lee y en ese sentido hay que seguir cambiando paradigmas: los ejemplos en este país deben ser las buenas personas que son además buenos lectores, como los hay en cualquier comunidad, y no los tarados que se ríen de cualquier cosa en la tele. Y ésa es toda una *tarea docente que debe empezar, desde luego, por los mismos docentes*.

Por eso organizamos todas nuestras actividades con la idea central de revisar los cánones y de contrariarlos si hace falta. Y siempre hace falta. Porque determinar nuevas posibilidades lectoras para una Nación que ha vivido décadas en vías de subdesarrollo educacional y necesita con urgencia recuperar el tiempo perdido, implica cuestionarlo todo: qué es leer, qué queremos que lean los argentinos de hoy y de mañana y cómo imaginamos que será un futuro canon literario organizado *sin la pretensión autoritaria* de fijar también la interpretación que debe hacerse de las obras.

Somos concientes de la enorme responsabilidad que significa, para el docente, ser intermediario del saber y el conocimiento. Por eso, y teniendo en cuenta tal intermediación, proponemos no sólo la libertad del docente sino *también un ejercicio de libertad absoluta por parte del estudiante lector*. No para que el maestro se desentienda o alivie, sino para que cada lectura sea un disparador del imaginario y el criterio propio de los

estudiantes, y desde allí y sólo desde allí (o sea: desde la lectura) se establezca un nuevo diálogo enriquecedor entre docentes y alumnos alrededor de la literatura. Por esa razón suelo insistir, aunque suene provocador, en la necesidad de *resistirnos a las modas pedagógicas que hicieron del placer de leer un trabajo pesado*. Por eso insisto siempre en que *es necesario y urgente despojar a la lectura de ejercitaciones obligatorias y propuestas de trabajo*, porque más allá de las buenas intenciones que las alientan, en muchos casos sólo entorpecen el simple y grandioso placer de leer.

### La pedagogía de la lectura

Procuramos impulsar una nueva pedagogía de la lectura, esto es la formación maciza y sostenida de lectores competentes, que a su vez sean capaces de formar a otros lectores. La multiplicación de los panes de la lectura es maravillosa. Sólo así se forman personas sanas, libres, entusiastas, capaces de discutir internamente con los textos porque los leyeron *con placer, amor y ganas*. Y para ello tenemos que recuperar en los profesores, docentes y bibliotecarios el placer, el amor y las ganas de leer. Sólo si los maestros leen podremos recuperarlos como nación lectora. Y podremos esperar de las nuevas generaciones ciudadanos competentes, responsables, capaces de cuestionar todas las ideas y de brindar a la sociedad ideas nuevas y mejores.

Y es que *somos lo que hemos leído*. La ausencia o escasez de lectura es un camino seguro hacia la ignorancia y esa es una condena individual gravísima, pero lo es más socialmente. La no lectura, desdichadamente, es un ejemplo que ha cundido y cunde

demasiado alegremente en la Argentina, y en parte eso es lo que ha generado dirigencias ignorantes, autoritarias y frívolas.

Por eso sostengo que no hay peor violencia cultural que el proceso de embrutecimiento que se produce cuando no se lee. Una sociedad que no cuida a sus lectores, que no cuida sus libros y sus medios, que no guarda su memoria impresa y no alienta el desarrollo del pensamiento, es una sociedad culturalmente suicida. No sabrá jamás ejercer el control social que requiere una democracia adulta y seria. Que una persona no lea es una estupidez, un crimen que pagará el resto de su vida. Pero cuando es un país el que no lee, ese crimen lo pagará con su historia, máxime si lo poco que lee es basura, y si la basura es la regla en los grandes sistemas de difusión masivos.

Por lo tanto, visto a la inversa y advirtiendo que ésta es una generalización, podemos decir que toda persona que lee con cierta consistencia finalmente dulcifica su carácter, no sólo porque los libros son de aparente mansedumbre sino porque la práctica de la lectura es una práctica de reflexión, meditación, ponderación, balance, equilibrio, medida, sentido común y desarrollo de la sensatez. Por supuesto que también han sido y son lectores competentes algunas personas despreciables, pero bueno, para mí son las excepciones a la regla. Leer es un ejercicio mental excepcional, un gran entrenamiento de la inteligencia y de los sentidos. De ahí que, correlativamente, las personas que no leen están condenadas a la ignorancia, la torpeza, la improvisación y el desatino constantes. Me parece evidente que los seres humanos que son buenos lectores,

Hay que fomentar en los alumnos el permiso

de elegir la lectura que les dé la gana.

¡Que lean, eso es lo que queremos!



lectores competentes, son –en general y aunque puedan citarse deleznable excepciones– mucho mejores personas.

Desde esas convicciones, aceptamos la invitación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación para trabajar en la preparación de varias antologías de textos breves para los jóvenes estudiantes de nivel secundario de todo el país. Se trata de la colección de cinco tomos que lleva el título “leer X leer”, que mandó publicar el Ministerio con edición de Eudeba y de los que se ha distribuido gratuitamente medio millón de ejemplares en todo el país. Y ahora viene otra colección, a distribuirse en la segunda mitad de este 2005, titulada “Leer la Argentina”,\* que en siete tomos recupera cuentos y relatos de las siete regiones argentinas: NOA, NEA, Litoral, Centro-Cuyo, Pampa, Patagonia y Capital Federal y su conurbano.

Entendimos este desafío como un reconocimiento a nuestra experiencia en el fomento del libro y la lectura. Junto con las escritoras Graciela Bialek, Graciela Cabal, Graciela Falbo, Angélica Gorodischer formamos un equipo, y nos dimos a la tarea de seleccionar, de entre varios miles de textos de la literatura universal, latinoamericana y argentina de todas las regio-

nes y provincias, conjuntos de breves lecturas que estimamos capaces de seducir a jóvenes futuros lectores, de manera de estimularlos para que cada uno/una ingrese con entera libertad en el precioso espacio de inclusión, expansión y placer que es la lectura.

Esperamos que ésta sea solamente la primera edición de dos colecciones que deberán llegar a los casi tres millones de estudiantes que cursan desde el 8º año de EGB hasta el último de polimodal en todo el país. De este modo, cada estudiante egresará siendo propietario/a de cinco a doce libros que el Estado les habrá entregado gratuitamente y los cuales serán, en muchísimos hogares argentinos, acaso la única biblioteca personal y familiar.

Y es claro que esta obra es también, de hecho, un replanteamiento del canon literario. Estos libros reconsideran no sólo la literatura a enseñar, sino que también se proponen recuperar la hermosa costumbre del viejo libro de lectura, que ciertas modas pedagógicas nefastas clausuraron en nombre de una ridícula modernidad pletórica de “actividades”.

Y en el mismo sentido apoyamos y participamos tanto de la Campaña Nacional de Lectura como del Plan Nacional de Lectura,

\* A solicitud de *Anales de la Educación común*, el autor elaboró el presente artículo en el año 2005. [N. de C.]

que en muchas provincias están llegando realmente a toda la población, convencidos de que es uno de nuestros mejores modos de aportar a la construcción de un país que no nos avergüence. Un país que dignifique el conocimiento, que tenga entre sus valores el saber, la investigación y el pensamiento independiente. Un país en el que la violencia sea sólo un mal recuerdo y en el que todos los magisterios sean respetados conceptual y salarialmente. Un país en el que todos y todas lean.

Así es como entendemos esta nueva disciplina que llamamos Pedagogía de la Lectura: como una tarea que es urgente extender y aplicar. Porque la República Argentina ha carecido, por décadas, de una política nacional de Lectura, y la tremenda crisis económica y social que padecemos no ha hecho más que profundizar las consecuencias de tal carencia. Los resultados, por todos conocidos, son escandalosos: por ejemplo en el Chaco, el 59% de los habitantes no lee nada o lee apenas un libro por año. El 55,3% no pisa jamás una biblioteca. Y entre los docentes, el 59% lee de 2 a 4 libros al año y el 22%, uno o ninguno. O sea que sólo una minoría del 19% de los docentes chaqueños pueden ser considerados lectores.<sup>7</sup>

La especialista británica Grace Kempster –quien visitó la Argentina en 2004– sostiene que es fundamental una figura que guíe y

recomiende lecturas y que cualquier lectura es válida. Asunto muy discutido este último, no deja de ser compatible si se recuerda que es misión de la Pedagogía de la Lectura elevar el nivel y calidad de los textos. “Para crear buenos lectores los libros no alcanzan –opina Kempster–; es necesario que se los acompañe con el placer de hablar de ellos, recomendarlos y criticarlos y con la libertad de elegirlos [...]. Los ciudadanos creativos e innovadores que demanda la sociedad de la información son los que adquirieron el placer de aprender y de leer”.<sup>8</sup>

Ella ha destacado lo que nosotros ya sabemos empíricamente: el rol de la escuela es fundamental. Es allí donde hay que hacer la docencia, y ante todo –dicho sea una vez más– con los propios docentes. Porque, reconocámoslo con sinceridad: el docente argentino no es un lector consecuente, son muy pocos los lectores competentes, avezados, experimentados, constantes. Entonces, no podemos pretender que sean buenos inductores de lectura para los niños. De donde yo creo –estoy convencido– que el primer campo de trabajo en la Pedagogía de la Lectura son los maestros, los profesores de todas las materias, incluidas por supuesto las técnicas, las científicas, las deportivas y demás.

Hay experiencias muy ricas en este campo, que demuestran que no alcanza con crear programas de lectura sino que

Se perdió, entonces, el placer de la lectura,

el leer para nada, el leer por leer,

el leer para transportarse a otros mundos.



además hace falta dedicar a la lectura por lo menos una hora diaria en las aulas. Y hay que estimular a los chicos para que sientan que *esa hora es como un recreo formidable, enriquecedor y divertido, en el que el aprendizaje va de la mano de la lectura en libertad absoluta*. Hay que pedirles a los chicos que sean ellos los que traigan lecturas; hay que hacer que cada día sean ellos quienes propongan nuevas posibilidades para compartir en clase; y así, lentamente, se podrá ir preguntándoles cuál es el mejor libro que han leído, cuál el peor, cuál el que aman o abominan sus padres y hermanos; cuál el que más recomiendan y por qué, y etc., etcétera.

Queda claro, pues, que si el docente no lee, si no está preparado para disfrutar de la lectura porque él/ella mismo/a no sabe disfrutarla, jamás podrá transmitir el placer de leer a sus alumnos. Y decir esto no equivale a proponer solamente libros de literatura o de filosofía, ni esos odiosos libros importantes. En absoluto, a lo que me refiero es a las lecturas más simples y variadas, que los chicos pueden escoger con libertad y hay que alentarlos a que lo hagan. Hay que fomentar en ellos el permiso de elegir la lectura que se les dé la gana: aventuras, investigaciones, esoterismo, libros técnicos, históricos, de poesía, incluso eróticos. ¡Que lean, eso es lo que queremos!

Y a esto hay que llevarlo a todos los terrenos. Primero los maestros, luego los chicos. Muy bien, pero también a las cooperadoras escolares. Y los sindicatos, los organismos de la sociedad civil, los hospitales, los medios de transporte, los clubes de barrio. Hay que trabajar con grupos de padres, con desocupados y con profesionales, en las bibliotecas y en

los centros comunitarios, donde sea, *no hay lugar en el que no quepa la lectura*.

### Qué leer y cómo leer en el mundo globalizado

La más enorme paradoja radica en que el retroceso argentino se produce justo cuando el mundo vive la revolución tecnológica más extraordinaria de la Historia, justo cuando nos enfrentamos a uno de los más grandes desafíos de la humanidad, una revolución que parece mayor que la de Gutenberg: las vías virtuales de transmisión del conocimiento, el libro inmaterial o libro-pantalla, el videolibro o libro electrónico.

Vivimos en una sociedad sometida a la dictadura de los medios audiovisuales, que dan todo previamente organizado precisamente para que la gente no piense. La oferta es enorme y es tan amplia que no es democrática; es autoritaria. La apariencia democratizadora del *zapping*, que nos permite cambiar de canales con velocidad y a nuestro antojo, en realidad es esclavizante porque obliga a permanecer más tiempo frente al aparato. El *zapping* es un modo de elegir, desde luego, pero dentro de un menú obligado que esclaviza frente a la tele. Su seducción es tan grande que termina siendo dictatorial.

El problema es complejo, y desde luego que no se trata de satanizar a la televisión, pero es urgente replantear con inteligencia el cuestionamiento a los *mass media*. Porque no es verdad que las miniseries y telenovelas hayan ocupado el lugar de la literatura. Como no es verdad que la tele sea culpable exclusiva de la ignorancia generalizada. En realidad, los medios masivos de comunicación no son

ni buenos ni malos. Son quienes manejan esos medios los que con actitudes sexistas y paternalistas, con dobles discursos discriminadores y falsificadores, *aplican a la sociedad contemporánea la ideología de la globalización que apunta a que los seres humanos sean antes consumidores que personas. El problema es humano, no tecnológico.*

El discurso del fundamentalismo neoliberal, que en la Argentina fue –y sigue siendo– sinónimo de globalización, logró quebrar las bases constitutivas de la Nación mediante un sistema comunicacional superconcentrado y con un discurso ideológico que en nombre de la libertad atropelló todas las libertades y la inteligencia. Fue esa manipulación la que permitió que el gobierno más corrupto de toda la historia argentina nos dejara en la ruina en sólo diez años.

La globalización significó, para nosotros, que el patrimonio colectivo nacional fuera completamente saqueado. Hoy los argentinos no somos dueños de nada de lo que, en cualquier país, constituye el patrimonio público. Además, nos forzaron a terminar con todo proteccionismo mientras en Europa y los Estados Unidos nos aplicaban todo tipo de restricciones proteccionistas. Nos forzaron a importar y a cerrar nuestras fábricas, y así nos dejaron sin trabajo y destruyeron la producción y el crédito sano, corrompiendo de paso todas las formas de organización. Los organismos y los gobiernos que más *propagandizaban* la globalización eran los que más estimulaban el sistema mafioso local, porque sólo con gobernantes y funcionarios corruptos se podían hacer los fabulosos negocios que se hicieron con las privatizaciones generalizadas. Procedieron

igual que lo habían hecho con nuestros dictadores, sostenidos entonces por el único mérito de su anticomunismo feroz.

El discurso de la globalización pretende que el mundo marcha hacia una interacción que se dice que es “inevitable”. Pretende que son “viejos” o “arcaicos” los conceptos de nación y soberanía; y dice que la tecnología nos llevará –“inevitablemente”– a un nuevo mundo sin fronteras en el que la riqueza se derramará sobre todos los mortales, siempre y cuando los mortales tengan paciencia y sepan esperar mientras los poderosos reorganizan el planeta... Esto es por lo menos dudoso, y si bien es cierto que hay decisiones que ineludiblemente se toman de modo multilateral, también es verdad que constantemente vemos que algunas de esas decisiones, las peores, continúan siendo unilaterales en las grandes cuestiones, como se ha visto en los últimos años cuando se avasallaron pueblos, fronteras y naciones enteras en el Golfo Pérsico y en Kosovo, en Afganistán y en Irak.

Es francamente inadmisibles la idea de que el Estado es reemplazable y que es “inevitable” un mundo único global. En todo caso, es obvio que esas *unilateralidades* siguen utilizando el mismo viejo truco de todos los imperios. Desde Roma para acá, y pasando por Inglaterra, España, la Unión Soviética y los Estados Unidos, por citar los grandes casos, cada discurso imperial se propuso eliminar fronteras y soberanías nacionales a la vez que *imponía lengua, moneda y estilo*, y buscaba establecer el modelo imperial como *universal, único e inevitable* para todos sus sometidos.

Es claro que la dinámica de la humanidad, que es impredecible y maravillosa, los

Hoy se ha perdido la costumbre de contar historias.

¿Cuántos padres tienen tiempo y ganas  
para contar cuentos a sus hijos?



enfrentó siempre, y no tengo dudas de que así continuará siendo. Pero eso en gran medida depende de nosotros, y *particularmente de los docentes* entendidos como formadores de ciudadanos que pretendemos que, además, sean lectores competentes el día de mañana.

Por ello, no comparto la idea simplificada de que los chicos de hoy han dejado de leer porque ven televisión, como se decía hace una década, o porque están cautivos de Internet y de los videojuegos, como se preconiza ahora. No dudo que la pésima televisión y la tecnología fascinante de los juegos virtuales ejercen su influencia, pero más bien creo que si los chicos de hoy no leen es, en primer lugar, porque sus padres tampoco leen. Y sus maestros tampoco, lo cual es mucho más grave.

Es cierto que la crisis económica arrinconó a la gente, y ya se sabe cómo embrutece la pobreza, pero además en nuestro país se perdió la costumbre de la lectura porque se cayó en una concepción utilitaria: se propagandizó demasiado que había que leer para ser ingeniero o abogado, leer para aprender esto o aquello, leer para tal o cual actividad. Y entraron las modas *laboralistas*, tanto las que hacían de la lectura un trabajo tedioso como las que sostenían –y sostienen aún– que sólo hay que leer para estudiar, y estudiar para conseguir trabajo rentable.

Así, el sistema educativo escolar y también el familiar convirtieron a la lectura en un castigo y un chantaje. Y los chicos de las últimas generaciones, que no eran tontos, lo advirtieron y huyeron de la lectura. Con lo cual sí ingresaron, muchísimos y sin saberlo, al tonto mundo del consumismo. Se perdió, entonces, el placer de la lectura, el leer para nada, el leer por leer, el leer para transportarse a otros mundos, generar y estimular la propia fantasía, desarrollar el sentido común y tener sentido crítico. O sea, leer para ser mejores personas, que es, en definitiva, para lo que sirve la cultura.

Por eso hoy hasta se habla menos y se ha perdido la costumbre de contar historias. ¿Cuánto diálogo fluido se sostiene hoy en la familia argentina y en la escuela argentina? ¿Cuántas mamás y abuelas siguen hoy contando cuentos? ¿Cuántos papás tienen tiempo, ganas, vocación y amor suficientes para contarles cuentos a sus hijos? ¿Cuántas maestras dedican tiempo a compartir lecturas con los chicos sin más objetivo que el puro placer de leer cuentos y poemas o el diario de hoy? Admitámoslo: salvo excepciones, la sociedad le ha dejado ese espacio, esa responsabilidad y ese placer a la tele o a las redes de Internet, que cuentan desalmadamente. Sin alma, digo, sin conversación e impidiendo también el desarrollo del sentido crítico que deviene del diálogo que enriquece.

Y éste es otro asunto clave: se conversa menos, casi no se discute, no se alienta el debate, no hay democracia de pensamiento. Hay unilateralidad y eso también confunde al niño, cuya potencia mental y honestidad innatas quedan expuestas en terrenos en los que no se establecen ni respetan jerarquías, valores, orientaciones.

Es terrible todo esto, porque la humanidad –para bien y para mal– se hizo contando, conversando y leyendo. Toda la historia y toda la literatura no son otra cosa que el testimonio de la batalla por la libertad, dicho sea en términos sartreanos. Las literaturas significantes son las que tienen por centro y objetivo final la problemática de las mujeres y los hombres de cada época.

Pero hay más, y doloroso, y debemos reconocerlo. Hubo un tiempo –no lejano– en que los libros estaban llenos de lecciones de moral y de conducta para los niños, los que a medida que iban creciendo se hacían grandes y comprobaban cómo aquellas hermosas lecciones eran violadas por los adultos... Y es que muchos de los ejemplos del mundo adulto últimamente dejaron mucho que desear desde el punto de vista ético. De manera que muy probablemente esta traición –y acepto que es un vocablo de tono fuerte– también influyó en el descrédito del libro y sin duda en el de los diarios. Y cuando la ética anda floja es inevitable un constante atentado funcional contra el sentido crítico y es improbable el imperio del sentido común.

A los argentinos todo esto nos ha costado carísimo. Cuando la gente está nerviosa, de mal humor y no tiene dinero para leer libros o diarios; cuando el sistema político es mentiroso, corrupto e ineficiente;

cuando la sociedad no deja de hablar y de pensar en términos económicos, todo se envilece cultural y educativamente. Se dificulta pensar y el accionar es neurótico, como una permanente fuga hacia adelante. Y todo se complica más cuando los chicos más pobres van a la escuela a comer y no a aprender, y entonces es un hecho que no leen porque el contexto familiar y social, y aun el educativo, no los estimula en absoluto.

El problema no es entonces la televisión. Al menos no únicamente. Pensar eso me parece un excesivo reduccionismo, aunque de todos modos sería buena pedagogía encenderla menos tiempo y recuperar y fortalecer el diálogo y la charla cordial basada en la información que ofrece la lectura, como modo de desarrollar el juicio crítico de los futuros ciudadanos de esta democracia tan imperfecta todavía, pero que nos es tan necesaria como el agua y el pan. Es tarea de todos, de cada uno y de todos los días. Como la vida misma.

### Propuesta

En función de todo lo anterior, y en algunas pocas líneas más, enumero los puntos básicos de una política nacional de lectura que un país como el nuestro debería por lo menos discutir. A modo de propuesta, a continuación se sintetiza el esbozo de ideas que un grupo de escritoras y escritores argentinos venimos pensando y trabajando en base a experiencias comunes y compartidas.

La misma se compone de cinco grandes programas, a saber:

1. Programa Nacional del Libro de Lectura Gratuito, que reconoce que “Leer es un Derecho” y apunta a que cada estudiante argentino de

- entre 6 y 17 años reciba del Estado un libro de lectura por año y por nivel;
2. Programa Nacional de Abuelas Cuentacuentos, que reconoce que “Leer es un ejercicio de la libertad que se propone por amor y con amor”;
  3. Programa Nacional de Modelos Lectores, que tiende a cambiar los paradigmas y rejerarquizar la lectura en la Argentina;
  4. Programa Nacional de Bibliotecas Escolares, que garantice que no exista una sola escuela argentina sin una biblioteca básica;
  5. preparación, organización y propuesta de

legislación para una Política Nacional de Lectura, que hoy la Argentina no tiene y que deberá aprobarse por ley del Congreso de la Nación.

Finalmente, y como todos los años al clausurar el Foro Internacional por el Fomento del Libro y la Lectura, en Resistencia [Chaco], quiero terminar subrayando los dos lemas de nuestra Fundación. Uno dice: “Hacer Cultura es Resistir”, lo cual adquiere siempre mayor significado en mi ciudad de nombre emblemático: Resistencia. Y el otro dice: “Leer abre los ojos”.

De ambas cosas se trata. 

#### Notas

- <sup>1</sup> En el Chaco realizamos este trabajo desde una ONG sin fines de lucro, fundada en 1996 y con forma jurídica y fiscal desde 1999. Acerca de ella, ver: <http://www.fundamgiardinelli.org.ar>
- <sup>2</sup> Y me refiero especialmente a formas nuevas del analfabetismo funcional, como la pobreza lexical coloquial, la debilidad asociativa y la impresionante dificultad expresiva que se advierte en las generaciones de argentinos más jóvenes.
- <sup>3</sup> Una reciente encuesta sobre consumo de libros e índice de lectura en la Unión Europea, citada por Susana Reinoso en el diario *La Nación* (25/02/05), demuestra que la Argentina perdió el rol gravitante que tuvo entre los años 40 y 70 en producción editorial, exportación de libros y niveles de lectura vinculados a la educación. En Europa quienes más leen son los suecos, con un altísimo índice de lectura del 71,8%, seguidos por los finlandeses (66,2%). Entre los 25 países de la Unión Europea con un índice de lectores inferior al 44%, se encuentra España con el 39%. En cuanto al número de libros en bibliotecas públicas, Islandia y Finlandia disponen de 7 libros por habitante; Dinamarca y Noruega, 6 y 5 respectivamente y España 1,8 libros por cabeza. En la Argentina, en cambio, una reciente encuesta de la Secretaría de Medios sobre hábitos y consumos culturales mostró que el 52% de los argentinos admitió no haber leído ni un solo libro el año pasado. El 48% restante reconoció que lee apenas un promedio de 4 libros por año, con el agravante de que los más asiduos lectores son mayores de 35 años.
- <sup>4</sup> Información tomada de un artículo firmado por Susana Reinoso en el diario *La Nación* del 26 de marzo de 2005.
- <sup>5</sup> Y decir esto no es una antigüedad. Mienten los supuestos modernizadores que nos quieren hacer creer que la función del Estado puede ser reemplazada. En todo el llamado

Primer Mundo no sólo no se reemplaza al Estado sino que se lo fortalece. Y esto es así en toda Europa y en los Estados Unidos. Prácticamente no existe educación privada en Francia. Y ahí están los sistemas de salud pública de Inglaterra o Alemania. Y los servicios ferroviarios y los aéreos y las autopistas, entre otros.

- <sup>6</sup> La corrupción en los concursos universitarios, así como los *negocios* vinculados con posgrados e incluso titulaciones, ha sido denunciada reiteradamente. Los escándalos conocidos, sin embargo, han sido silenciados constantemente, pero es ésta una cuestión que ameritaría un estudio serio y bien fundado.
- <sup>7</sup> Datos tomados del Estudio de Consumos Culturales de la Ciudad de Resistencia realizado en 2003 por el Consejo Federal de Inversiones (CFI). Nótese que se refiere sólo a la capital de la provincia, lo que obliga a pensar que el panorama en el interior provincial es muchísimo peor.
- <sup>8</sup> San Martín, Raquel, “Sólo con los libros no basta para crear buenos lectores”, en *La Nación*, 24 de octubre de 2004.

# CONSTRUIR UNA EDUCACIÓN PÚBLICA NACIONAL Y POPULAR

Laura Velasco \*

\* Coordinadora nacional del Área de educación popular del Movimiento Barrios de Pie.

En las últimas tres décadas, con la instalación del modelo neoliberal en la Argentina, de la mano de la desocupación y la pobreza pero también del desfinanciamiento educativo, millones de personas fueron excluidas del derecho a la educación pública. En las organizaciones sociales, nacidas en la resistencia popular al modelo de un país para pocos, no solamente nos organizamos desde los barrios humildes para recuperar el derecho al trabajo, al alimento, a la vivienda, a la salud, sino también para recuperar el derecho a la educación.

Este camino no ha sido sencillo: trabajar en los márgenes, desarrollando tareas complementarias a las de la escuela pública *formal*, con la firme convicción de que esa escuela pública tenía que incluir a aquellos que habían quedado afuera; trabajar desde la concepción de educación popular, entendiendo que esta experiencia podía enriquecer la transformación hoy necesaria de la escuela pública en un sentido nacional y popular; resolver la inclusión replanteando la forma y el contenido; toda nuestra educación, al fin. ¿Qué es entonces lo que podemos aportar las organizaciones sociales que llevamos a cabo una experiencia territorial de educación popular, a la construcción de una escuela pública nacional y popular?

### El comedor se vuelve aula

Los comedores y merenderos comunitarios en los barrios fueron la respuesta popular, con un enorme protagonismo de las mujeres, a la necesidad de resolver el hambre de los chicos. De ahí a la organización de apoyo escolar y de talleres para pibes, hubo un solo paso. A las madres del barrio se sumaron solidariamente estudiantes y docentes que ponían su empeño en que los chicos no repitieran el año, en que tuvieran recreación, sumaran experiencias artísticas y reflexionaran sobre sus derechos. Esos primeros educadores populares fueron desarrollando espacios de capacitación en los que descubrieron que hacer educación popular no es sólo trabajar con los sectores populares, sino trabajar desde una concepción de educación transformadora de la realidad injusta en la que los sectores populares viven. Una educación dialógica en la que se enseña aprendiendo y se aprende enseñando; rompiendo con la idea de que los roles encarnan el saber y el no saber absolutos; pensando el vínculo democrático en la relación educador-educando como la base desde la cual poder empezar. Una educación no reproductora, crítica, formadora de sujetos autónomos que desnaturalicen la realidad, descubran sus causas y se sientan protagonistas del cambio.

Estos espacios de capacitación y reflexión sobre la práctica fueron llevados a universidades e institutos terciarios como talleres, cátedras y seminarios de educación popular. En los encuentros se abordaban contenidos teóricos (Paulo Freire, experiencias de educación popular en Argentina y en América latina, técnicas participativas, investigación

participativa, planificación, etc.) y prácticos (relevamientos educativos en territorio, talleres barriales, etc.) integrándolos en una praxis que permitiera reflexionar críticamente sobre la experiencia propia para modificarla y recrear la teoría en la acción concreta.

### Educación y oportunidad de cambio social

La tarea comprometida de los educadores populares en los barrios permitió que llegaran a sus oídos las demandas educativas de la comunidad. Muchos de los padres de los niños que estaban fracasando en su escolaridad eran analfabetos puros o funcionales. Pero ¿cómo organizar la resolución de esta problemática sin ampliar la inserción en el barrio? Entre los propios vecinos estaban aquellos que más se interesaban en acompañar permanentemente las tareas, quienes eran clave en la resolución de las dificultades. Entonces se fueron organizando distintas instancias de capacitación para fortalecer el rol como promotores de educación en los barrios. Luego, los promotores y los educadores en conjunto iniciaron la organización del relevamiento educativo y la promoción de los primeros centros de alfabetización para jóvenes y adultos.

El compromiso social, la inserción barrial y la concepción de educación popular con la que estábamos trabajando las organizaciones sociales fue entendida como valiosa por la Presidencia de la Nación y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación cuando se propuso llevar adelante el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos “Encuentro”. Era la oportunidad de volcar

nuestra experiencia social y educativa en un programa del Estado.

Con la convocatoria y la capacitación del voluntariado, con los relevamientos barriales que tenían como sujetos activos a los promotores de los barrios, se fueron organizando miles de centros de alfabetización en todas las provincias argentinas. ¿Cuál fue la clave para que miles de argentinos que no se acercaban a la escuela de adultos para estudiar se incorporaran masivamente a los centros? Que los centros se abrían en los barrios; en los comedores y centros comunitarios; en la casa de un vecino; en lugares que eran suyos (en *sus* lugares). Que los estábamos yendo a buscar activamente acompañados por gente del barrio que les generaba confianza. Que conocían el trabajo social y educativo que hacían las organizaciones sociales en el barrio, y lo respetaban. Que querían estudiar pero la escuela estaba lejos; había crecido una brecha en todos estos años que los alejaba de la escuela.

Y nuestro rol era ser puente. Ser puente también cuando nos reunimos con la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires para pensar un plan provincial que garantizara la continuidad de la alfabetización en la escolaridad primaria, desarrollado por docentes en los mismos centros barriales. Trabajamos en común docentes de las organizaciones sociales y docentes del sistema, diseñando una capacitación que abordara el contexto del analfabetismo y la educación popular; que entrelazara teoría y práctica. Estábamos avanzando hacia la inclusión y también hacia la transformación de la escuela junto con la escuela. Educando para la libertad entendida como justicia y oportunidad de cambio social. Como decía Julia: “A mí me han sacado muchas cosas, hasta la casilla se me quemó. A veces me han engañado, y firmaba sin leer. Yo alguna cosa sabía, pero ahora sé leer y escribir. Esa libertad no me la saca nadie”.\* 

---

\* Julia participó del Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos “Encuentro” en 2005. Vive en el conurbano sur de la provincia de Buenos Aires. [N. de C.]

# LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: UN MODO DE APRENDER

Pablo Sessano \*

El contexto actual requiere pensar propuestas educativas para la protección de los recursos naturales. Entre otras acciones, esto implica construir nuevas representaciones, por ejemplo, de la naturaleza, la tecnología, la ciencia.

\* Coordina las acciones de Educación Ambiental (Programa Zonas de Acción Prioritaria, Secretaría de Educación, CCBA). Master en Ecoauditorías y Planificación Empresarial del Medio Ambiente. Instituto de Investigaciones Ecológicas (IIE). Especialización en Gestión de Políticas Públicas Ambientales, Instituto Nacional de Administración Pública (INAP), México.

Suele afirmarse y se acepta que educar es brindar las herramientas, el conocimiento, para defenderse mejor en la vida, para poder enfrentar los desafíos que la misma vida supone con independencia, voluntad y autonomía. Y dicese que estos desafíos son, entre otros, competir en mejores condiciones por un lugar de reconocimiento social; por un trabajo; por poseer una vivienda y si se puede, un automóvil y si se puede, más. Se supone que todo ello proporcionará un *nivel de vida digno, confort*, cierto estatus, tranquilidad y la posibilidad de reproducir esa suerte en la descendencia. Por supuesto, la *cultura* no falta en este neceser básico para enfrentar la vida según se la concibe hoy: una cultura entendida más que nada como cúmulo de información enciclopedista o superespecífica, imperfectamente sistematizada e imperfectamente articulada con el aprendizaje de operaciones, mecanismos y procedimientos para hacer útil la parte, solo una parte –aquella que es la que demanda la industria hegemónica del momento y no la vida–, mientras



otra parte solo permanece como patrimonio personal, potencialmente aprovechable y supuestamente dignificante.

Es decir que, sacando el valor dignificante y potencial del conocimiento adquirido, se educa para defenderse, enfrentar los desafíos, competir por un lugar, poseer y sobre todo consumir porque nunca antes como ahora en la historia de la humanidad las identidades estuvieron tan subordinadas al consumo. Somos lo que consumimos y para consumir debo ir a la guerra de la vida, a ganar ese derecho.

En suma, *enfrentar, competir, defenderse, consumir, poseer, ganar*, para eso nos educan, para eso hay que estar preparado. Esos son los valores emergidos del mundo actual.

Pero surgen las preguntas ¿quién es el enemigo? ¿Contra quién peleamos? La naturaleza, por supuesto, y el hombre mismo, los otros hombres.

Efectivamente esto se acepta y hasta es coherente con la noción histórica y más economicista de progreso. El problema es si esa noción es coherente con los verdaderos valores involucrados en la lucha –no pelea– por la vida.

La educación como lógica de la transmisión de los saberes valiosos de época, como llave que da acceso a la actualidad de cada momento histórico, como plataforma de lanzamiento a la complejidad social, fue fragmentada a lo largo de los siglos XIX y XX por el empuje de las estrategias de control social.

Estas se impusieron y las dos concepciones que prevalecieron apuntaron al control del interior mismo del sujeto, a la formación de su carácter y a la modelación social de su capacidad. Es decir capacitación para

la producción y disciplina social, prescindiendo de los aspectos subjetivos del individuo y subordinando toda otra lógica cultural existente y posible.

Es sabido que el concepto de sujeto, el de socialidad y el de los alcances del Estado y sus formas de integración social son los temas, dilemas, de la modernidad, pero reactualizados ahora, en el marco de la crisis del mismo pensamiento que les dio origen y bajo el signo de la crisis ecológica producto de ese mismo pensamiento que amenaza, por vez primera, la continuidad social y la de la especie misma.

Y no es verdad, como proponen algunos haciéndole el juego a la lógica perimida de la fragmentación y al imaginario tecnológico, que el conocimiento y la información estén reemplazando a los recursos naturales, a la fuerza o al dinero y que mediante ellos surgiremos hacia un nuevo ciclo de desarrollo. Así lo demuestran las petroguerras de transición entre siglos, los previsibles actuales y futuros conflictos por el agua, los innumerables conflictos sociales en relación con los recursos naturales y los conflictos tecnológicos por el impacto de la actividad humana sobre factores del clima global. ¿Cómo entender sino la batalla por la información genética, por el germoplasma (ADN), la información en forma de semillas, de tejidos, de especies? Efectivamente, ocurre hoy en el mundo una batalla por la propiedad de esta información, pero la misma no son *bits*, sino recursos naturales, lo que equivale a una batalla por la apropiación de la vida.

Al contrario, los recursos naturales serán cada vez más escasos y por lo tanto cada vez más importantes y estratégicos, por eso aho-

ra la pelea es por su apropiación definitiva o por su socialización definitiva. ¿Será esta la última batalla? Hay quienes piensan que sí, pero no se preocupen, será larga.

### Recursos naturales, consumo y educación

La cuestión ambiental se hace visible en la piel de la sociedad y en los discursos políticos y académicos a partir de la segunda mitad del siglo xx, especialmente en su último cuarto de siglo, después de la Segunda Guerra Mundial. En ese periodo la humanidad ha consumido más petróleo que en toda la historia anterior desde su descubrimiento. Hoy las reservas mundiales de hidrocarburos son la mitad de lo que había en el origen, pero la humanidad las consume 100 veces más rápido. Es decir que también contaminamos 100 veces más rápido y generamos problemas de salud con esa misma aceleración, y también de esa manera avanza la tecnología para fabricar cosas, bastante inútiles por cierto. ¿Alguien cree realmente que todo lo que consumimos es necesario para una vida digna y saludable? ¿Cuántas veces nos preguntamos sobre esta supuesta necesidad? La tecnología también avanza intentando remediar los males que ella misma crea. ¡Qué gran ingenio el del ser humano: edificar su mundo con base en una carrera tecnológica entre la producción de cosas, *bienes*, en su mayoría inútiles, y la producción de métodos para remediar los males que generan esos *bienes* y su producción! En el medio, solo ganan dinero –porque es lo único que se gana– unos pocos.

Como apunta Carlos Galano:

El conjunto de las múltiples crisis inscriptas en las retóricas de los debates contemporáneos, así como en la mismísima cotidianidad deshumanizada de exclusiones y pobreza, expresan el desgastado código de una racionalidad infatuada de mistificación.

Reconocen esas crisis, su genealogía, en el modo de conocimiento que ha externalizado a la naturaleza, sobreeconomizado al mundo e hipertecnologizado a la cultura y la vida, es decir es el lenguaje revelado de la crisis ambiental. Es la crisis de una visión económica y social fundada en la dominación de la naturaleza y en la subordinación de los seres humanos a la razón instrumental y utilitaria.

Esta crisis expresa en sus múltiples manifestaciones la crisis agónica de una etapa histórica construida de espaldas a la complejidad física, biológica y simbólica de la realidad, reduciendo la idea de progreso y modernización a la órbita cuantitativa del mecanicismo simplificador. (Galano, 2005)

Es pertinente preguntarse: ¿vamos a seguir educando para esta clase de mundo, bajo esta misma concepción? Porque aún no hemos hecho nada que no sea contener la crisis social, las insuficiencias en las condiciones y calidad de vida de todos los que esta concepción deja a la deriva –la mayoría– solo útiles como mano de obra y carne de consumo.

Hasta bien entrado el siglo xx, el imaginario social mantenía intocado el paradigma que confundía el bien y el desarrollo tecnocientífico. Pero esa sinonimia ha sido puesta en duda ya muchas veces desde entonces. El nazismo, la bomba atómica y aun hechos en apariencia menos catastróficos como la

La cuestión ambiental se hace visible  
 en los discursos políticos y académicos  
 a partir de la segunda mitad del siglo xx.



destrucción de la capa de ozono, la destrucción de hábitats de numerosas especies, la expulsión y consecuente destrucción de poblaciones enteras para instalar grandes obras de ingeniería, y la lista puede ser muy larga. Hechos cuyos impactos disimulados en el largo plazo, puestos en la balanza del costo beneficio para la humanidad, son igualmente inmorales.

La ciencia y la tecnología no responden a una lógica de construcción, sino de destrucción/ reconstrucción, en la que no se buscan soluciones para la vida, que son por definición de largo plazo, sino invenciones para el lucro.

Una voluntad de dominación de todo, de la vida y del control total, campea sobre la humanidad y el futuro:

Tildados de muestras exageradas de arrogancia humana, los esfuerzos por redefinir –la muerte o la vida– comienzan a abundar en los exagerados y banales discursos científicos. Las empresas que tratan de conseguirlo –a través de la ingeniería genética, la informática, la biotecnología y la nutrición estricta– se condensan al menos en nombre en lo que viene a llamarse ‘tecnologías de la inmortalidad’, un título bastante sugestivo. El avance monumental de la tecnociencia, la imposición de la performatividad generalizada, el impulso pragmatista perneando todos los procesos de producción,

evaluación y financiamiento de las investigaciones (e incluso de muchas transformaciones educativas) en buena medida pasa desapercibido. Y mientras los académicos discutimos sobre los límites de la cientificidad en lo teórico, estos están siendo fijados en lo operativo por los burócratas de la administración de ciencia, empresarios muchas veces, quienes cada vez más piden resultados en términos medibles de aplicabilidad inmediata.<sup>1</sup>

En este marco, la ciencia antropocéntrica subordina a la naturaleza en términos de su rendimiento técnico.

Es el “interés técnico” (Habermas, 1997) el que marca el norte, el interés científico genuino, el valor de la investigación se homologa con su potencialidad de ser técnicamente y mercantilmente manipulable.

¿Por qué no pensamos en estas cosas cuando educamos a las nuevas generaciones? ¿Por qué estas contradicciones no forman parte de la información que circula en las escuelas? ¿Por qué enseñamos un mundo en aparente armonía cuando no es así? ¿Por qué eludimos o convalidamos el maquillaje de estas contradicciones en lugar de hacerlas visibles y trabajar con ellas?

¿Acaso no constituye una contradicción el hecho de que las empresas líderes del mundo tengan el norte puesto en el control del ADN, la energía nuclear como sustituto inmediato

y más rentable del petróleo y la transgenia agrícola como mecanismo de apropiación de la vida, mientras dos terceras partes de la humanidad aún no saben qué es el desarrollo y un tercio casi muere de hambre?

La Argentina, se ha dicho tantas veces, produce alimentos para varias veces su población, sin embargo una tercera parte de ella se encuentra bajo la llamada línea de pobreza. Esto no ocurría en Argentina hace 40 o 50 años atrás, por qué habríamos de aceptar que ahora es natural que así sea. ¿Vamos a seguir diciendo que lo que importa es exportar más, producir más, consumir más y enseñando y entrenando en el autoconvencimiento de que el desarrollo llegará algún día, mientras una pequeña parte de la población hace uso gratuito y depredador de los recursos naturales de la Nación, con el riesgo real de dejar un desierto como herencia a las futuras generaciones y al costo del sufrimiento presente de muchos chicos y familias que no tienen tierra, trabajo, alimentos mientras el país produce 80 millones de toneladas de alimentos para ganado?

¿Qué les decimos a esos chicos, que en la provincia de Buenos Aires tienen aún la posibilidad de asistir a la escuela?

### Crisis ambiental y cultura

No debería extrañarnos que la crisis de las papeleras emerge como un tema regional,

y debería alegrarnos que una población defienda la calidad y el uso responsable de un recurso comunitario como es el río y el agua. ¿Alguien pensó cuánto papel necesita la humanidad y el Uruguay o la Argentina? O simplemente damos por hecho que eso es necesario y que es más importante que otras actividades y que vale la pena poner en riesgo uno de nuestros mayores ríos, a cambio de una inversión pasajera cuyos principales beneficiarios serán las empresas, que no son latinoamericanas. Una inversión que tal vez, con otra lógica, los propios países de la región podrían compensar sin destruir sus propios recursos.

El mismo razonamiento es válido para casi toda la minería que se realiza en la Argentina.

El problema es que

[...] la tecnología se ha ido haciendo omnipresente en nuestras vidas privadas, nuestros hogares, lugares de trabajo, medios de transporte, alimentos, energía, entretenimientos [...] pero aquel señorío del universo tecnológico en nuestras vidas no se hace superando o ampliando nuestra raíz natural o nuestra sociabilidad, sino a costa de ellas, con el deterioro del mundo natural y de nuestro mundo social, que jamás han estado tan amenazados como en la actualidad.<sup>2</sup>

La ciencia y la tecnología no responden a una lógica

de construcción para la vida, sino que son

invenciones que privilegian el lucro.



Ya no somos capaces de distinguir cuándo será para el beneficio de la comunidad y cuándo no, hemos perdido la noción del corto y el largo plazo y de las dimensiones reales de nuestras necesidades.

Este industrialismo guiado por el mercado no respeta equilibrios naturales, no repara en los desequilibrios sociales y ambientales que genera y le son inherentes, simplemente no los ve. Pero una eco-economía como decía la célebre declaración Brundtlan hace ya 34 años es aquella que pueda satisfacer nuestras necesidades sin sabotear la perspectiva de las generaciones futuras. Y 20 años después en otro célebre estudio, *Más allá de los límites del crecimiento*, se reconocía la necesidad imperiosa de una revisión global de las políticas y prácticas que perpetúan el crecimiento del consumo material y la población; una disminución de la actividad extractiva y contaminante del hombre que ha rebasado la capacidad de carga de los ecosistemas, y que para que una sociedad sostenible fuese posible era necesario equilibrar los objetivos del corto y el largo plazo, enfatizar la equidad social y la calidad de vida antes que la cantidad de producción, más que productividad y tecnología, “madurez, compasión y sabiduría”.

En la Agenda 21, la guía operativa más importante surgida de la conferencia de Río 92, la palabra *educación* es la segunda más frecuente, solo después de la palabra *naciones*. Esto es así, porque desde el principio –en las conferencias de Estocolmo 1972, Tbilisi 1976– se reconoció que para transitar hacia la sustentabilidad el mundo debía involucrarse en profundos cambios en los estilos de vida, de desarrollo y de pensamiento y conocimiento.

En Montreal 1996, en otro foro internacional, la educación aparecía como la “prioridad olvidada de Río”. Se encontraba en los discursos y proclamas, pero poco presupuesto y recursos se destinaban a establecer estrategias y acciones a la altura de la importancia discursivamente conferida<sup>3</sup> y así, esencialmente, hemos seguido hasta la actualidad.

Sin embargo, desde 1950 hasta el 2000 el valor de la producción de bienes y servicios subió de 6 a 43 trillones de dólares y este crecimiento no tiene un correlato en el bienestar de las sociedades y en cambio sí lo tiene en la degradación ambiental a una escala inimaginable hace 50 años. No hay, en el ámbito mundial, una estrategia sólida para revertir esta tendencia y si la economía crece al 3% anual en 50 años más, se podría llegar a 172 trillones de dólares. Un crecimiento mercantil que no tiene correlato a nivel del desarrollo, algo tácitamente reconocido en la Conferencia de Johannesburgo cuando el objetivo propuesto es apenas reducir la pobreza a la mitad en el mismo período.

Es evidente que el modelo industrialista continúa siendo hegemónico y busca su reproducción ampliada en las nuevas condiciones de la globalización, cuya ideología del desarrollo genera un discurso que refiere a un hecho cultural en apariencia consumado para siempre. El fin de la historia es una visión que ha sido compartida entre *derechas* e *izquierdas*, cuando se trata de los rasgos centrales del modelo industrial. Y por si fuera poco, a este panorama hay que agregar que el petróleo apenas alcanzará para entonces y la vida se habrá vuelto carísima, casi un privilegio.

A menos que aprendamos a concebirla de otra manera. Entonces, el rol de la educación

–el de la educación pública en el marco de una reconceptualización del Estado– deviene estratégico y éticamente fundamental.

No basta, no sirve seguir construyendo conocimiento, educando, con la lógica de siempre, la que contribuyó a construir el estado actual que acabamos de describir. La crisis ambiental, que es la crisis del conocimiento, es un problema de la cultura, y ésta

[...] no es un amasijo de instrumentos físicos. Es igualmente producción económica, organización social y política, ciencia, filosofía, ética y un poco de sueños. Sueños míticos y los maravillosos sueños poéticos que a veces nos arrancan a la realidad y a veces nos sumergen en ella. Ambiente es todo ello. Es una física que nos construye las rutas del azar y la necesidad. Una biología que reproduce los caminos evolutivos desde la armonía radial de los celenterados, hasta el comportamiento casi humano de los chimpancés. Una ecología que nos ha descubierto el maravilloso tejido de la trama de la vida. Pero también es técnica, demografía, historia y pensamiento filosófico”.<sup>4</sup>

Como apunta Carlos Galano (2005), el sistema educativo tiene que ser repensado en términos de su función cognitiva: qué y cómo enseñar, para qué formar, qué indagar y cómo generar nuevos conocimientos.

### **La construcción social del currículo**

La educación ambiental es sobre todo un modo de ser, un modo de aprender, de aprender a reaprender. Es un reto hacia un nuevo registro de la lógica del diálogo entre la sociedad y la naturaleza. Y en este sentido, el currículo es un campo propicio para la batalla en ciernes.

La educación ambiental, como apunta Gaudiano (2006), para dejar de ser una “educación adjetivada más como han sido hasta ahora también la educación multicultural, la educación para ejercicio democrático y la educación por los derechos humanos, campos emergentes, precariamente constituidos, considerados modas pasajeras, contruidos en las periferias de lo educativo y en los pliegues de la tesitura social de nuestros tiempos”, debe trascender hacia una educación para el desarrollo sustentable concebida como una educación en valores, cívica, ética, multicultural, no limitada ni circunscrita a los temas de la ecología sino comprometida con la diversidad y la lucha contra la pobreza y sin relegar la historia particular de la experiencia latinoamericana.

En este sentido, el ambientalismo, contrariamente a lo que se piensa en general, incluso desde ámbitos educativos, no es un movimiento que se remita y limite a proteger los equilibrios ecológicos; su acción y su intencionalidad y el saber que construye no se circunscriben a la preocupación por los ecosistemas y los recursos naturales, sino, parafraseando a Gudynas, el ambientalismo es más que los temas que le preocupan, tiende a convertirse en un movimiento histórico que aporta, al lado de muy variados agentes sociales, una nueva radicalidad y racionalidad social y política a la lucha por una sociedad mejor, por la democracia, por los recursos naturales, por la educación y el trabajo, por la calidad y la dignidad de la vida. Es en este sentido que debe entenderse a Tonucci cuando afirma que Educación es educación ambiental.

No sirve continuar educando con una lógica

que contribuyó a establecer

la crisis ambiental que estamos viviendo.



Ahora bien, en este contexto, ¿cuál es el rol de la escuela en la construcción de la subjetividad en chicos y en jóvenes, sobre todo de sectores pobres que son la mayoría?

La escuela es frecuentemente mucho más que el lugar limitado de la enseñanza, no abundaremos en esto, numerosas son las experiencias de apertura de la escuela a otras contenciones, a otras experiencias, a otras integraciones. En la provincia de Buenos Aires y en el país, la escuela invita a ser repensada no solo como el lugar donde se aprenden contenidos escolares, sino como un espacio donde sea posible reflexionar y construir pautas de bienestar para la condición humana.

Se dice que el concepto de resiliencia es fértil en la exploración de procesos de reparación y estrategias de acción individual y públicas a la hora de asumir el desafío de educar en la adversidad. Sin embargo, las claves que pueden explicar la superación individual de la adversidad social o la fortaleza y creatividad de subjetividades emprendedoras, aun siendo materia interesante, no son sino excepciones que confirman que de allí no surgirán grandes transformaciones, ni en la concepción del rol educativo, ni en la de la sociedad que debemos recrear.

Es el sistema educativo mismo el que debe analizarse y ser repensado como espacio y recurso para reflexionar y construir pautas de bienestar para la condición humana. El siste-

ma en su conjunto. Porque para que la *indefensión aprendida* no se instale por sobre las esperanzas hay que agotar las oportunidades políticas de crear alternativas, de promover y estimular la ciudadanía crítica, conciente, creativa, disconforme, solidaria; ciudadanía colectiva, pero no solo por la responsabilidad de asistir a quienes están en peligro, sino por el compromiso de deshacer lo que está mal hecho, pensando de otra manera, recuperar la complejidad del conocimiento y salvar la simplicidad de la vida.

Ambientalizar el currículo, decía Galano (2005), es considerarlo una construcción social, una relación social tensionada por aportes que emergen del diálogo de saberes. Ambientalizar el sistema educativo es generar una tensión correlativa, en el ámbito de todas las prácticas, con el aporte de una mirada diferente, otras percepciones, otras lecturas, otras concepciones sobre los procesos educativos en su conjunto.

### El perfil productivo sustentable y la articulación educativa

En opinión del neodesarrollismo, que pretende liderar el reposicionamiento internacional argentino en el ámbito industrial con base en el excedente de la rentabilidad de los *comodities*, construir un perfil productivo sustentable en el país requiere la resolución de los cuellos de botella de la infraestructura

que incluye producción, transporte, distribución de energía, combustibles y comunicación y retomar la educación científica y técnica prioritariamente, adaptadas a cada región. Partir de las actividades existentes y consolidadas, recuperar nichos perdidos o buscar nuevos y abandonar posiciones marginales y escasamente competitivas. Se trata de compensar las pérdidas de posición y oportunidades con industrias nuevas como la biotecnológica aplicada a la actividad agropecuaria, médica y alimentaria. Y aprovechar las oportunidades de mayor autonomía y desarrollos adicionales que ofrece la petroquímica.

Así planteada, esta lógica no parece tener limitantes, salvo por el hecho de que, con excepción de la infraestructura, las demás estrategias no generan fuentes de trabajo significativas y menos estables, sino al contrario, uno de los problemas más importantes del país.

Sin embargo, la crisis energética, la baja sostenida en la combustión de carbón; la extracción de petróleo, que llegará al máximo dentro de 5 a 20 años y simultáneamente descenderá irreversiblemente; el costo y riesgo de la energía nuclear como alternativa; la fabricación de desechables por saturación de residuos y la incapacidad para procesarlos; y la crisis maderera que restringirá la tala de bosques, así como el conflicto automovilístico-urbano que va hacia un callejón sin salida y la desertización y la erosión de los suelos provocada por el monocultivo intensivo, no parecen estar presentes en este diagnóstico de oportunidades que presenta la coyuntura argentina, como si la crisis solo fuese resultado de infelices decisiones y la solución, simplemente recrear la cultura del

trabajo, la capacitación y el riesgo, la creatividad y la responsabilidad con base en los mismos criterios de siempre.

Nada de esto es recreable sobre las mismas bases, ignorando o subestimando la crisis de los recursos naturales y la hasta ahora insuficiencia del sistema social, para encontrar una solución sustentable. Y en esa misma medida, el sistema educativo fracasará en su cometido de insertar laboralmente e integrar socialmente si no se reconoce la necesidad de inaugurar caminos y estrategias verdaderamente alternativas.

La reestructuración de la economía global con el fin de un progreso económico sostenible representa la oportunidad de inversión más grande de la historia. El cambio conceptual es comparable con la revolución copernicana y, en cuanto a sus dimensiones, la revolución medioambiental es comparable con la revolución agrícola y con la Revolución Industrial precedentes. Mientras la primera allanó la décima parte de la superficie terrestre para poder ararla, transformando e impactando como nunca la superficie de la tierra; la segunda, basada en poder movilizar grandes cantidades de energía fósil para fines económicos, está transformando la atmósfera. La productividad adicional hecha posible por la Revolución Industrial liberaba energías creativas enormes, daba luz a nuevos estilos de vida y a la era de más intensa destrucción del medio ambiente, con la cual el mundo puso rumbo hacia un posible descenso económico. Nunca se ha dado una oportunidad de inversión como ésta Y una diferencia entre invertir en energías fósiles o en energía renovables es que éstas nunca van a agotarse. Para los

países no desarrollados ésta es también una oportunidad de reducir su dependencia, el sol y el viento están disponibles.

Esta revolución va a afectar a todo el mundo, pero a diferencia de las otras dos, está obligada a desarrollarse en pocas décadas. Las demás se desarrollaron por nuevos descubrimientos y avances tecnológicos, mientras que esta revolución medioambiental se basa en nuestro instinto de supervivencia. Quienes se adelanten a los escenarios planteados tendrán nuevas oportunidades, quienes se aten al pasado serán ellos también fósiles.<sup>5</sup> Pero el

cambio cultural que debe acompañar esta revolución es un cambio ético que conlleva una nueva racionalidad que supone construir otras representaciones del mundo, de la naturaleza, de las ciencias, de la tecnología, de las necesidades realmente importantes de la vida.

Se trata, como dijera Galano (2006), de no eludir la introducción en la matriz constitutiva misma de la concepción educativa la confrontación epistemológica y pedagógica de los tiempos en que agoniza una concepción del mundo y nace una visión más integradora. 

#### Notas

- <sup>1</sup> Kukso, Federico, “El fin del fin”, en *Página 12*, 10 de diciembre de 2005.
- <sup>2</sup> Kimbrell, Andrew, en Sabini Luis, “*La ingeniería genética como el salto de la humanidad hacia fuera de sí*”. Artículo publicado en el sitio de Internet de la ONG Acción por la Biodiversidad, en [www.biodiversidadla.org](http://www.biodiversidadla.org) [sitio consultado en marzo de 2006].
- <sup>3</sup> González Gaudiano, Edgar, *Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe*. México, en [www.upn.mx](http://www.upn.mx) [sitio consultado en marzo de 2006].
- <sup>4</sup> Manifiesto por la vida por una ética de la sustentabilidad. CTERA/EMV. 2004
- <sup>5</sup> Brown, Lester R., en *The Ecologist*, 2004.

#### Bibliografía

- Brown, Lester R., en *The Ecologist*, 2004.
- CTERA/EMV, Manifiesto por la vida por una ética de la sustentabilidad. Buenos Aires, mimeo, 2004.
- Galano, Carlos, “Formación ambiental, sustentabilidad y problemáticas urbanas”. Buenos Aires, ponencia presentada en el Seminario Iberoamericano de Formación Ambiental. Unión Ciudades Capitales de Iberoamérica, 21 y 22 de setiembre de 2005.
- Habermas, Jürgen, *Conocimiento e interés. La filosofía en la crisis de la humanidad europea*. Valencia, Universidad de Valencia, 1997.
- Sabini, Luis, “*La ingeniería genética como el salto de la humanidad hacia fuera de sí*”. Artículo publicado en el sitio de Internet de la ONG Acción por la Biodiversidad, en [www.biodiversidadla.org](http://www.biodiversidadla.org) [sitio consultado en marzo de 2006].

# EL SABER SOBRE EL TRABAJO EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

Alicia Camilloni \*

La oposición entre educación técnica y educación académica revela una estratificación de saberes que legitima el orden social. Superar esta tensión sería un camino para construir una sociedad diferente.

\* Profesora de Filosofía y Pedagogía. Docente y directora de la maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Vicerrectora de la Universidad de Palermo. Autora de numerosos trabajos sobre educación superior, enseñanza, currículo y evaluación de la calidad de las instituciones y de los aprendizajes.

Cuando nos preguntamos qué formación debe brindar la escuela secundaria a sus egresados para que puedan iniciar estudios superiores con los conocimientos que les requieren las instituciones de educación superior, estamos haciendo un recorte en las funciones que debe cumplir la escuela secundaria. Es indebido que nos limitemos a esa pregunta y que nos planteemos solamente qué debe ofrecer a sus alumnos para que estén en condiciones de hacer un buen ingreso y un estudio exitoso en el nivel superior. La pregunta seguramente más importante es qué tipo de formación tiene que brindar la escuela secundaria a todos sus alumnos y, en particular, a los que no van a seguir estudiando. ¿Con qué estructura, currículo y organización puede la escuela lograr sus objetivos pedagógicos?

Durante casi todo el transcurso de la historia de la educación formal, una característica de las escuelas de mayor prestigio ha sido la afirmación de los valores académicos por sobre los de la formación técnica y vocacional. Esta



oposición tiene profundas raíces. La estratificación de los saberes en académicos y técnicos, estos últimos ligados al trabajo, a diferencia de los académicos que se asocian al desarrollo personal y a la ciencia, reproduce la división del trabajo en intelectual y manual y la estratificación social entre quienes piensan y dirigen y quienes ejecutan las órdenes que reciben.

Una concepción igualitaria de la educación debiera proponerse trastocar esa estratificación haciendo desaparecer divisiones que se reflejan tanto en el sistema escolar cuanto en la organización del currículo. Las reformas escolares, sin embargo, no tienen éxito en el logro de ese objetivo a pesar de que es un fin primordial de la educación desde un punto de vista filosófico y pedagógico. Los obstáculos que enfrentan son, a la vez, externos e internos al sistema escolar. Los sistemas binarios, que diferencian tipos de escuelas académicas y técnicas, al igual que los sistemas con currículo integrado de estudios académicos y técnicos, tienen grandes dificultades para superar la estratificación de los saberes. De acuerdo con Michael Young (2000), la principal dificultad estriba en que la estratificación de los saberes, que reproduce y legitima la estratificación social, sirve al mantenimiento del orden social, siendo sostenida igualmente por las formas tradicionales de organización del saber que se reproducen en la formación de los docentes y en la organización del currículo escolar.<sup>1</sup>

Derivada de esta aguda diferenciación, la introducción del saber sobre el trabajo constituye uno de los componentes que presentan mayor dificultad y complejidad en los

procesos de planificación curricular. Aunque esto responde, en apariencia, a la necesidad de considerar un gran número de opciones que tienen, cada una, diversos alcances y diferentes problemas prácticos, las raíces de la cuestión están lejos de ser superficiales. Se originan en compromisos sociales, culturales, económicos y políticos. Resolver este problema no es una cuestión menor en el planteo curricular, ya que encontrar el modo de desarrollar en todos los alumnos el saber sobre el trabajo constituye una cuestión esencial, una de las misiones fundamentales que hoy tiene la escuela. Su solución no depende sólo de la búsqueda y el hallazgo o la copia de una buena salida práctica de reorganización del sistema y del currículo. Es un problema que sólo puede resolverse si la cuestión se plantea, primordialmente, en el marco de una teoría que permita comprenderla y resolverla en la práctica.

### **Educación académica y educación técnica**

La oposición educación académica y educación técnica se reflejó en la organización de muchos sistemas escolares, entre ellos el nuestro, en la forma de la diferenciación entre el conocimiento utilitario y el saber con valor en sí mismo. Cuando esto implica para los alumnos la necesidad de optar de manera prematura entre uno y otro tipo de formación, aunque el elegir la educación técnica no les vede el camino hacia la prosecución de estudios de nivel superior, la desigualdad en el reconocimiento social de los saberes con los que ingresan a ese nivel afecta sus oportunidades futuras.

El saber técnico, instrumental, aparece claramente asociado a la formación para el

trabajo. Las misiones de la escuela secundaria se fueron definiendo gradualmente a lo largo del siglo xx. Así ocurrió en nuestro país, donde la escuela secundaria nació con la misión de preparar para el ingreso a estudios superiores. En un proceso que había comenzado ya a principios del siglo, primero en lo que se relacionaba con la educación agrícola y luego extendiéndose rápidamente a otras áreas de la actividad, unas pocas escuelas técnicas de prestigio constituían originalmente la expresión de la voluntad de industrialización del país. En la segunda mitad del siglo xx se profundizó, sin embargo, una tendencia diferente. Nuevas escuelas estaban destinadas no sólo a enseñar los saberes escolásticos sino también a preparar para el trabajo. La conversión de las escuelas de artes y oficios en escuelas industriales y profesionales y luego en escuelas técnicas fueron señales claras de que, en el campo de la educación media que se había destinado por tradición a preparar a los futuros estudiantes universitarios, encontrarían cabida y legitimidad otras artes y técnicas así como otras formas de enseñar.

Pero un nuevo público, el de las clases populares, era el destinatario, diferenciándose nítidamente las escuelas para varones y las escuelas para mujeres de acuerdo con los roles que debían desempeñar en la sociedad. El sistema hasta allí reflejaba con claridad una división de clases sociales y una definición también clara de los roles de género. El sistema, sin embargo, se fue modernizando gradualmente en correlación con un conjunto de cambios que se produjeron en la sociedad. En ese proceso de definición y expansión de la educación técnica,

una decisión de enorme importancia fue la unificación de las escuelas profesionales de mujeres y las escuelas industriales para varones en un solo tipo de establecimiento.

El desarrollo de la educación técnica en nuestro país fue de enorme importancia por el gran impacto que tuvo sobre la actividad económica. En ellas se formaron no sólo los empleados, obreros y técnicos con calificación específica que requerían los organismos y empresas públicas y privadas, sino que se proveyó formación a un gran número de técnicos que se insertaron como pequeños y medianos empresarios en la actividad privada.

Se fue generando lentamente un proyecto con múltiples soluciones de acuerdo con las diversas funciones que la sociedad iba planteando para la escuela secundaria. Sus misiones, así, con cierto acuerdo hasta la década del 90, fueron en principio tres: la formación básica en disciplinas seleccionadas, el desarrollo personal y la formación para la ciudadanía. A ellas se agregaba, en algunas modalidades de la escuela media, la orientación y la preparación para el trabajo, ésta última como una opción con especializaciones luego de un período de formación laboral general destinada en todos los casos tanto para quienes habrían de continuar con estudios superiores como para quienes no seguirían estudiando.

Las escuelas técnicas prepararon para el trabajo y las ocupaciones y muchos alumnos que abandonaron sus estudios sin completar los seis años del plan, al finalizar el ciclo básico y, aun antes, pudieron incorporarse al mercado de trabajo; tenían conocimientos aplicables en situaciones laborales, ese

En la segunda mitad del siglo xx surgieron escuelas  
destinadas no solo a enseñar saberes escolásticos  
sino también a preparar para el trabajo.



mundo no les resultaba totalmente ajeno, la transición de la escuela al trabajo no constituía una brecha imposible de salvar. Antes bien, la formación recibida se revelaba útil.

A pesar de las muchas observaciones críticas que se han hecho y de la heterogeneidad interna del sistema de educación técnica, una evaluación pormenorizada mostraría, sin duda, resultados positivos respecto del aporte que hizo al desarrollo del país y a la vida de las personas que transitaron por sus aulas, laboratorios y talleres. Sí, de seguro, había, hay y habrá siempre mucho por mejorar en todo programa y en cada institución educativa y curso, pero se impone que en ese balance se tenga en cuenta la contribución que la educación técnica hizo durante décadas a la formación de un sector importante de nuestros jóvenes. Desde hace ya tiempo, también, en cuanto se advirtió que la calidad de esta formación iba mejorando y la oferta curricular se enriqueció, se produjo no solamente un incremento de la matrícula sino que la escuela técnica se fue convirtiendo en una alternativa percibida como ventajosa por un importante segmento de la población potencial de la educación media, de modo tal que se amplió y diversificó significativamente su cobertura, tanto en lo relativo a la incorporación de mayor heterogeneidad de clases y de sectores sociales cuanto a la integración de mujeres en orientaciones antes exclusivamente masculinas.

No se había eliminado, sin embargo, ni se había propuesto eliminar la oposición fundamental entre la formación académica y la formación técnica. Dos tipos de enseñanza, dos tipos de competencias, dos tipos de conocimiento.

### La búsqueda de integración

Como afirma, empero, David Carr:

El camino que daría mayor luz al debate liberal-vocacional no reside ni en la construcción de mejores argumentos retóricos a favor de uno u otro lado ni en alguna forma deliberada que permita borrar las diferencias significativas entre ambos. Lo que es necesario, en cambio, es poner más atención en cuáles son las materias o formas de conocimiento particulares que en sus peculiares modos contribuyen al desarrollo de los jóvenes, y que sean consistentes con la debida garantía de que respetan su derecho a la educación y a recibir diferentes formas de capacitación, no siendo injustamente desiguales cuando deben ser iguales ni injustamente iguales cuando deben ser desiguales".<sup>2</sup>

Este problema, de larga data, fue objeto de consideración en la política educativa de todos los países. En la búsqueda de soluciones a la oposición entre las dos formas de saber relevamos diferentes estrategias de diseño

curricular y modelos de integración de la formación disciplinaria académica y la educación tecnológica. Entre éstas se destacan en un nivel macro las siguientes:

- incorporar más formación académica en las escuelas técnicas;
- incorporar más formación tecnológica en las escuelas secundarias generales;
- instaurar formas de organización curricular en las que profesores de disciplinas académicas y profesores de materias tecnológicas trabajen en conjunto;
- integrar, en una sola organización curricular, la formación disciplinar académica y la formación tecnológica.

En lo que respecta a las formas de incorporación de la formación para el trabajo, aparecieron multitud de iniciativas de nivel local, experimentales y altamente creativas: currículos integrados; programas de orientación para los estudiantes; nuevos métodos de enseñanza y de evaluación, principalmente basada en modalidades de enseñanza experiencial, como por ejemplo diversas formas de la educación relacionada con el trabajo y con problemáticas externas a la escuela. Entre ellas podemos mencionar las siguientes:

- programas sándwich con períodos sucesivos de estudio-trabajo-estudio;
- experiencia de trabajo incluida en el currículo escolar;
- proyectos integrados de formación disciplinar y técnica;
- enseñanza para la solución de problemas reales;
- experiencias de creación y/o administración de miniempresas;
- experiencias de desarrollo de actividades comunitarias.

La oposición académica/técnica, sin embargo, persiste y la educación técnica o tecnológica es la que se asocia de manera excluyente con la formación para el trabajo. Debemos preguntarnos, entonces, si es correcta esta asociación que parece excluir la formación académica del saber para el trabajo y que cree innecesaria la formación para el trabajo en la formación académica. También se imponen otras preguntas: ¿todos los alumnos deben recibir formación para el trabajo? ¿Qué es el trabajo?

El trabajo es una actividad esencial para el hombre. Forma parte de su identidad. David Corson afirmaba que “[...] la conexión entre educación y trabajo es una relación clara: todo proceso de escolarización diseñado por personas que ven a la educación como una iniciación en alguna forma valiosa de vida verá al trabajo como un componente de esa forma valiosa de vida, porque el trabajo es una parte del espectro normal y necesario de las actividades humanas”.<sup>3</sup>

### **Currículo e integración de saberes**

Pero la definición del concepto de *trabajo* es compleja ya que es necesario incluir en él las diversas formas que adopta: trabajo ocupacional, trabajo recreativo, trabajo doméstico y trabajo social. Modalidades de actividad que se diferencian pero no se oponen, porque más bien, se complementan. “Es un error concebir al trabajo, el juego, la recreación, la vida doméstica, la actividad política y el servicio social como discontinuos”.<sup>4</sup> El currículo escolar debe contemplar la inclusión de la formación del saber sobre el trabajo para todos los alumnos, teniendo en cuenta las diversas formas

que éste asume y las que hoy ha adoptado el trabajo ocupacional. Han cambiado los sistemas de producción y ha cambiado el trabajo. Si los dos tipos de formación son indispensables para el desarrollo personal y del ciudadano, la formación académica es igualmente necesaria para la formación para el trabajo. El problema principal reside en la necesidad de anticipar cuáles han de ser las ocupaciones que se ofrezcan en el futuro. Preparar a los jóvenes para trabajos que todavía no existen, pero que existirán mañana, es la principal dificultad y formarlos para encarar etapas de transición, pensando que la preparación que hoy se brinde también estará formando parte del proceso de la creación de los nuevos trabajos. Por lo tanto, el movimiento que la formación debe prever es múltiple:

- de la escuela al trabajo;
- de un trabajo a otro trabajo;
- de la desocupación al trabajo;
- del trabajo a la desocupación.

El llamado *nuevo vocacionalismo* integra destrezas técnicas vocacionales y académicas. Hoy se han incorporado al léxico expresiones como “capacitación para familias

de profesiones”, destrezas genéricas, entrenamiento modular, destrezas transferibles. Se incluyen siempre destrezas sociales, además de los conocimientos generales. Hay un fuerte consenso respecto de que se debe proveer tanto educación tecnológica general y específica como educación general de base muy amplia. El desarrollo de habilidades críticas y creativas es, ciertamente, indispensable para la innovación. La capacitación debe preverse como un proceso continuo. La especialización no deberá aislar un tipo de formación de otro, debe ser flexible. Aprender a trabajar; qué es trabajar; trabajar con otros; enfrentar situaciones auténticas, reales, de trabajo, poniendo en juego conocimientos disciplinares aprendidos que adquieren así significación social, permitirá aproximarse a resolver la oposición escuela/trabajo, escuela/ vida social, escuela/ realidad social y laboral.

Pero equipar a los jóvenes con destrezas y habilidades significativas y de espectro amplio no es en verdad la única respuesta. Son necesarias a la vez, políticas de empleo y reformas en la capacitación, articuladas a lo largo del tiempo.<sup>5</sup> 

#### Notas

<sup>1</sup> Young, Michael, *O Currículo do Futuro*. Campinas SP, Papirus, 2000.

<sup>2</sup> Carr, David, “The Dichotomy of Liberal Versus Vocational Education: Some Basic Conceptual Geography”, en Neiman, Alven (ed.), *Philosophy of Education 1995*. Urbana, Ill., Philosophy of Education Society, 1996, pp. 53-63.

<sup>3</sup> Corson, David, “Introduction: Linking Education and Work”, en Corson, David (ed.), *Education for Work*. Clevedon, Multilingual Matters-The Open University, 1991, pp. 49-54.

<sup>4</sup> Entwistle, Harold: “Leisure, work and education”, en Corson, David (ed.), *Education for Work*. Clevedon (Philadelphia), Multilingual Matters-The Open University, 1991, pp. 119-154.

<sup>5</sup> Gleeson, Denis, *The Paradox of Training*. Buckingham, Open University Press, 1992.

# LA ENSEÑANZA EXTRACURRICULAR O LA FUGA DE EROS

Germán García \*

Este artículo analiza el complejo proceso de enseñar y aprender y las controversias e implicancias de la enseñanza extracurricular en diferentes momentos históricos.

\* Escritor y psicoanalista.

Miembro de la Escuela de Orientación Lacaniana.

Director de enseñanza de la Fundación Descartes.

Pertenece al Consejo de la Asociación Mundial de Psicoanálisis y es miembro del Comité de Iniciativas del Instituto Oscar Masotta. En 2004 publicó la novela *La fortuna* y en 2005 el ensayo *El psicoanálisis y los debates culturales*.

“Si no tomáramos en cuenta lo que ocurre en la crianza de los niños y en la casa familiar, nuestro comportamiento hacia los maestros sería incomprensible; pero tampoco sería disculpable”.

Sigmund Freud, 1914<sup>1</sup>

*Ferdydurke*, la magistral novela de Witold Gombrowicz (2002) –publicada en Polonia en 1937– puede ser leída como la irrisión de *Juvenilia*. El héroe de la novela es un adulto que, por un fenómeno que no comprende, ha vuelto a la infancia. En consecuencia, se ve arrastrado a la escuela por un pedagogo cuya pedantería es narrada de manera desopilante. La novela cuenta las peripecias que concluyen con una huida al campo, lejos de la ciudad y de la escuela, de los maestros y sus disparatados métodos de enseñanza. Presentada como una novela de tesis, *Ferdydurke* defiende la inmadurez contra las formas de la cultura, las ambigüedades eróticas de la pubertad contra los “valores” definidos de la sexualidad adulta.



La escuela es, para Gombrowicz, una *muestra* excepcional porque su esquematismo, su repetición rutinaria de grandes palabras que sostienen pequeños intereses, hace visible la trama institucional de la sociedad a la que sirve.<sup>2</sup>

### **His Majesty the Baby**

Hablar del *niño* no deja de ser una de esas abstracciones que pasan por ser cosas concretas. Su majestad el niño, dice Freud en alusión al título de un grabado de la época eduardiana, es el producto de una trama familiar que lo ha “fonetizado”, es el cuerpo surgido del deseo de otros cuerpos, es la consecuencia de un malentendido: “El conmovedor amor parental, tan infantil en el fondo, no es otra cosa que el narcisismo redivivo de los padres, que en su trasmutación al amor de objeto revela inequívoca su prístina naturaleza”.<sup>3</sup> La contrapartida en el *niño* es la formación de un *ideal del yo* que toma rasgos de los padres, de los maestros, etcétera.

Una vez constituido este *ideal del yo*, su majestad el niño medirá a cada adulto con una excelencia virtual: la relación amor/odio queda establecida. El desencanto es parte de la retórica del pasaje de la infancia a la pubertad. Y algunos adultos, incluso, están encantados con este desencanto que les permite cultivar su *bella alma*, que les permite no hacerse cargo de la responsabilidad que les corresponde en el desorden del mundo, desorden del que se quejan: “Que alguien haya trocado su narcisismo por la veneración de un elevado ideal del yo no implica que haya alcanzado la sublimación de sus pulsiones libidinosas”.

Sandor Ferenczi escribió sobre “la confusión de lenguas entre el niño y el adulto”: la infancia es erótica, pero no es genital; el niño es polimorfo, conoce la alegría de las formas cambiantes, pero no el placer repetitivo de la penetración.

Un libro de René Scherer<sup>4</sup> se propone provocar a la pedagogía de su tiempo al mostrar los equívocos de la vocación pedagógica.

### **Socratizar**

La historia de la educación muestra un conjunto de doctrinas sobre el acto de la transmisión del conocimiento, según lo que cada época y cada sociedad crean necesario. Las palabras usadas para contar, a su vez, el *arte de enseñar*, dependen siempre de una filosofía –aunque sea la del sentido común– y no configuran ninguna ciencia didáctica, aunque cumplan en cada momento la función política que se espera de ellas. Esas palabras de diferentes filosofías y psicologías, algunas veces de la teología, proliferan de manera sintomática.

El *Dictionary of Education* (Mc Graw Hill, Toronto, 1959) registra 25.000 vocablos. Con ese arsenal se intenta *socratizar* a los niños, quizá porque se ignora que con esta transformación de un nombre propio en verbo el Marqués de Sade designaba el acto de penetración anal, aludiendo a la función del Eros en la educación griega.

La polémica sobre la educación sexual es instructiva, pero difícil de resolver, en tanto las “fantasías” sexuales responden a una dinámica del deseo infantil que no se reduce a la simple ignorancia de un saber positivo.

Los criterios positivistas de la sexología vienen fracasando desde hace algunas décadas frente a la fantasía (esta vez adulta) de

*reproducir* un determinado discurso que sirva a la *formación (Bildung)*, en los múltiples sentidos de esta palabra.

“Después de pasar más de medio siglo dedicado a la enseñanza en numerosos países y sistemas de estudios –escribe George Steiner– me siento cada vez más inseguro en cuanto a la legitimidad, en cuanto a las verdades subyacentes a esta ‘profesión’. Pongo esta palabra entre comillas para indicar sus complejas raíces religiosas e ideológicas”.<sup>5</sup> A partir de esta declaración el autor se plantea, al igual que Sigmund Freud, el encuentro entre maestro y discípulo. Este encuentro *atraviesa* la educación curricular y, la mayoría de las veces, determina de manera silenciosa lo que no se registra en ninguna *evaluación* (en el sentido cuantitativo). *Socratizar*, fuera de la brutal ironía del Marqués de Sade, es una sutil actividad donde la fuerza de Eros, entendida como realización de cada ser singular, se presenta bajo las formas más diversas y contradictorias: “La enseñanza de Sócrates es una negativa a enseñar, quizá un lejano modelo de Wittgenstein. Podríamos decir que aquel que capta la intención de Sócrates deviene un autodidacta, especialmente en la ética”.<sup>6</sup>

### Dejar aprender

Para Sigmund Freud había tres tareas imposibles: gobernar, educar y psicoanalizar.

Imposible, en un sentido lógico, donde algo está excluido (de lo verdadero no puede deducirse algo falso, por ejemplo). Es decir, existe algo *real* que limita la transmisión, que la deja a merced del que la recibe. El que aprende tiene que *suponer* un saber que ignora, el que enseña ignora la relación de cada alumno con el saber (los *test* de inteligencia fracasan con los inteligentes, sin hablar de los “superdotados”). Es por eso que Heidegger resolvió que no se podía enseñar, sino “dejar aprender”. Y Jacques Lacan, por su parte, trató de mostrar que existe un *horror al saber* –que puede disimularse en un deseo de información, de conocimiento– que se deduce de la tesis de Sigmund Freud sobre la represión. Sí es verdad que lo reprimido *pasó por el yo*, cada uno sabe más de lo que soporta y por eso rechaza algo de sí, como rechaza algo del mundo.

Para poner ejemplos actuales, sabemos que el exceso de información invierte un problema de siglos: ahora se trata de la *selección* de lo que llega por dispositivos electrónicos, sin ninguna ordenación. Internet es un maestro que enseña *todo* a un alumno que está solo y que se orienta en la selección según sus impulsos. La paradoja es que la información del mundo exterior puede seleccionarse de cualquier manera, sin que se garantice ningún *valor* y mucho menos alguna eficacia para actuar sobre ese

Las palabras usadas para contar el *arte de enseñar*

dependen siempre de una filosofía aunque

no configuren ninguna ciencia didáctica.



mundo. Según un sondeo en colegios de la Capital Federal el 86% de los adolescentes tiene celular, el 82% computadora y el 80% navega por Internet. La lectura y la escuela no figuran entre sus prioridades.

¿Qué pasa con esa condición de un maestro que deja aprender a un alumno que le supone un saber? La *asimetría* se vuelve anónima y el Eros del saber es tan *cool* como el sexo virtual. El *ideal del yo* no se establece por identificación del *niño* al adulto, sino por la identificación de los *iguales*. La *agalma*, el objeto precioso, no está en el maestro (como lo estaba para Alcibíades en Sócrates), sino en el amigo que tiene los mismos hábitos frente al mundo virtual.

Mediante el *chat*, cada uno puede inventar los *personajes* que quisiera ser, al precio de no encarnarlos (ya es un mito urbano el relato de las dificultades y los chascos de los encuentros surgidos de un despliegue recíproco de fantasías).

Los “amores en red”, como les llama Diego Levis, muestran que la caja de Pandora ha propiciado la fuga de Eros de los ámbitos escolares. El tecnosexo excluye el cuerpo de los amantes y de esa manera recupera el goce autoerótico, ligado a fantasías anteriores a la genitalidad, fantasías producidas por lo que Sigmund Freud llamó “investigación sexual infantil”, fantasías que tienen el carácter de invenciones singulares que no pasan por las normas de cualquier educación sexual que se proponga.

### La familia y la Iglesia

“Al contrario que las instituciones socializadoras tradicionales como la familia y la iglesia –escribe Juan Carlos Tedesco (2006)–, la

escuela representaba la acción del Estado y, en ese sentido, su organización y su oferta de contenidos culturales eran decididas independientemente de las demandas particulares de cada sector. Los conflictos entre la Iglesia Católica y el Estado con respecto al laicismo escolar constituyen el indicador más importante de este fenómeno”.<sup>7</sup>

No es por casualidad que el Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES) fue creado en 1930, como un primer paso de lo que llegaría a ser llamado “la academia fuera de la Universidad”<sup>8</sup> y que llegó a configurar una red de enseñanza *contra* las limitaciones impuestas por el Estado al negociar sus relaciones con la Iglesia Católica, entre otros factores. Ya decía Kant, una Facultad enseña lo que el Estado quiere que se sepa. Lo demás es secreto, se enseña en academias (la militar es un ejemplo). Pero también se enseña lo que está excluido en la educación formal, mediante editoriales e institutos privados (basta recordar el papel de la editorial Abril y algunas otras durante el peronismo). Esa red de editoriales sostenida por *traducciones* de autores excluidos de la universidad, era impulsada por profesores de prestigio (muchas veces exiliados, como en el caso de Gino Germani y tantos otros) que también realizaban una tarea de difusión de nuevos temas en revistas populares y libros de divulgación.<sup>9</sup>

Buchbinder, en el libro citado, recuerda la Sociedad Argentina de Biología y Medicina Experimental, el Instituto Católico de Ciencias donde enseñaba Bernardo Houssay o Eduardo Braun Menéndez: “Durante aquellos años, hombres de fortuna vinculados a la industria y al comercio –escribe Buchbin-

der– otorgaron importantes recursos para estimular las actividades científicas. En 1944 se creó el Centro de Investigaciones Cardiológicas, dirigido por Alberto Taquini, en el marco de la Fundación Grego. En 1947 se fundó un laboratorio de investigaciones bioquímicas dirigido por Luis F. Leloir y financiado por la familia Campomar”.<sup>10</sup>

El Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES) donde Bela Székely expuso en una serie de conferencias, realizadas en 1939, un actualizado panorama de la teoría, la práctica y el movimiento psicoanalítico, llegó a tener sedes en La Plata, Paraná, Mendoza y Bahía Blanca. En 1952, su sede de Buenos Aires fue clausurada.

Estas instituciones, al igual que Internet en la actualidad, relativizaban la transmisión *vertical* de la enseñanza oficial y desbarataban el valor único de los “programas”, al presentar alternativas basadas en la circulación de autores muchas veces ignorados en la universidad.

El ejemplo de Jacques Lacan, en lo que hace al psicoanálisis, es revelador. Oscar Masotta (1930-1979) comienza a citarlo en 1958; lo expone en el Instituto Di Tella en 1969; institucionaliza su enseñanza fundando una Escuela en 1974 (momento en que la Facultad de Psicología estaba atravesada por

un pastiche de corrientes que se contradecían y eran impuestas según las relaciones de fuerza que estaban en juego).

Como es sabido, 1966 dio un nuevo impulso a la creación de una enseñanza fuera de la universidad: surgieron los famosos *grupos de estudio* donde enseñaban profesores que renunciaron a la universidad controlada por la dictadura de Onganía que había producido un éxodo masivo de profesores y la recordada “noche de los bastones largos”.

Una vez más los *modelos* elegidos para realizar estas actividades se relacionaban con una tradición francesa, y la mayoría de los autores frecuentados eran de esa nacionalidad. Pero un hecho poco señalado cuando se habla del Mayo del 68 en Francia, como las revueltas que siguieron, es que los jóvenes salieron de la universidad a buscar maestros: ya se tratara de Mao, de Marx o de Reich. Es por eso que Jacques Lacan pudo decir: vaticino un *boom* de la universidad, como el que no conocimos hasta ahora. Esos maestros, como sabemos, condujeron al fracaso. Hablar de las consecuencias de la importación de esos discursos entre los que entonces eran jóvenes en nuestro país, exigiría otro artículo sobre el Eros y su encuentro con la pulsión de muerte. 🚩

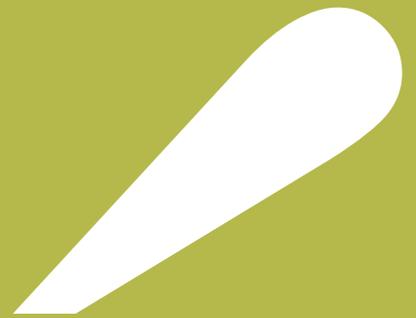
## Notas

- <sup>1</sup> Freud, Sigmund, “Sobre la psicología del colegial”. *Obras completas*. Tomo XIII. Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
- <sup>2</sup> Gombrowicz, Witold, *Ferdydurke*. Barcelona, Seix Barral, 2002.
- <sup>3</sup> Freud, Sigmund, “Introducción del Narcisismo”. *Obras completas*. Tomo XIV. Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
- <sup>4</sup> Scherer, René, Emile Perverti. París, Editorial Robert Laffont, 1974. (Traducción española: *La pedagogía pervertida*. Barcelona, Laertes, 1983).
- <sup>5</sup> Steiner, George, *Lecciones de los maestros*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

- <sup>6</sup> Steiner, George, *ibídem*.
- <sup>7</sup> Tedesco, Juan Carlos, *Educación popular hoy*. Buenos Aires, Capital Intelectual, 2006.
- <sup>8</sup> Buchbinder, Pablo, *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana, 2005.
- <sup>9</sup> García, Germán, *El psicoanálisis y los debates culturales*. Buenos Aires, Paidós, 2005.
- <sup>10</sup> Buchbinder, Pablo, *ob. cit.*



institucional



# NO HAY SER HUMANO QUE NO TENGA CONDICIONES PARA APRENDER

María Cristina Ruiz \*

En este artículo la Subsecretaría de Educación presenta los principales ejes de la gestión a su cargo: educación y trabajo, la construcción del nuevo currículum para la escuela secundaria básica, inclusión, tarea docente, entre otros.

\* Subsecretaría de Educación de la DCYE.

A propósito de la temática que trata este número de *Anales* – filosofía política de la enseñanza–, se nos impone la enorme tarea de construir el currículum para esta escuela secundaria, conformada actualmente por la secundaria básica y la secundaria superior. No podemos hablar de la secundaria básica de manera unilateral sin concebirla como parte de *la secundaria*, en términos de cómo la gestión plantea la educación para los jóvenes y adolescentes.

Estamos en un proceso de construcción. Por eso, previo a hablar de la organización curricular, me parece que, en tanto nos planteamos que la escuela que todos queremos es un derecho y una responsabilidad, debemos pensar cuáles son las responsabilidades que en términos del conjunto de los actores del sistema nos caben en este proceso de elaboración y de gestión del currículum. Un currículum que pretende prescribir una mayor complejización –en el sentido de profundización– de los contenidos a enseñar y aprender.

### El currículum como proyecto político

Cuando uno plantea que el currículum constituye un proyecto político, alude a que en tanto proyecto político debe consolidar las prácticas democráticas; debe favorecer el aprendizaje de nuevas formas de participación; debe considerar que la escuela, si bien es el ámbito que las sociedades han creado para la adquisición de determinados saberes, los sujetos aprenden saberes también en otros ámbitos. Es nuestra obligación, en este contexto, tomar en consideración los saberes adquiridos fuera de la escuela y los que el sujeto debe adquirir en la escuela. Y esto debe estar claramente explicitado en un currículum y en los procesos de gestión del currículum.

Asimismo, tenemos claro que la gestión del currículum no es solamente la existencia de documentos, sino también de condiciones institucionales que tienen que ver no sólo con condiciones materiales, sino también con condiciones simbólicas, vinculadas con qué representaciones tenemos respecto de los adolescentes y de cuál es la responsabilidad que nos cabe a nosotros como adultos. En este sentido, la recuperación de la trama de autoridad de los sujetos adultos para que el adolescente pueda ejercer, precisamente, su adolescencia, supone que, en términos institucionales, existan normas claras que sean conocidas por los adolescentes y también por las familias. Normas que hacen tanto a lo que tiene que ver con la convivencia y la organización institucional, como a aspectos más específicamente pedagógicos, por ejemplo las normas de evaluación.

Es oportuno agregar que estamos trabajando con el conjunto de las instituciones

de la provincia de Buenos Aires, en las condiciones institucionales para la implementación de un nuevo currículum.

### El examen como contenido curricular

Nos parece que una cuestión importante es la recuperación de la categoría examen, no con un carácter punitivo sino como un derecho, en el sentido de que nuestros adolescentes y jóvenes deben aprender a dar examen, porque esto implica una preparación no sólo para la continuidad en los estudios superiores, sino porque en diversas situaciones de la vida cotidiana estamos sujetos a dar exámenes. El examen es un instrumento de evaluación, pero a la vez es un contenido que se debe enseñar y que nos otorga una enorme responsabilidad. Los adultos debemos ser modélicos también en esta práctica.

### La distribución de textos

Para nosotros, todos los alumnos de 7°, 8° y 9° año están transitando la secundaria básica, más allá de la creación de escuelas de Educación Secundaria Básica (ESB), que se está llevando a cabo paulatinamente. Relacionada con este nivel de enseñanza, una señal muy clara de la gestión es la distribución gratuita de textos para todos los alumnos, ya sea que estén en un ámbito rural o en un ámbito urbano; que estén en una escuela de jornada simple o de jornada extendida, etc. En muchos casos pueden llegar a ser los únicos textos que circulen en las familias. Esta iniciativa no sólo mejora las condiciones para la enseñanza y para el aprendizaje, sino que también tiene una proyección social, en tanto que nosotros, con esta medida,

lo que nos planteamos es cómo formamos mejores lectores.

### **Educación y trabajo**

En primer lugar, la Ley de Educación Técnico-profesional no se reduce sólo a las escuelas técnicas, sino que abarca al conjunto de las instituciones que plantean una vinculación específica con el mundo productivo. Más allá de esto, para nosotros la vinculación entre educación y trabajo es un eje para todos los niveles y modalidades. Porque de hecho la escuela es una organización laboral. Por otro lado, en los distintos niveles de enseñanza el mundo del trabajo es tomado como objeto de conocimiento. Se trata de que podamos profundizar esta vinculación, retomarla desde un nuevo paradigma. Cuando hablamos de formar para el trabajo, hablamos de formar para el mundo del trabajo. Esto supone que nuestros alumnos aprendan cómo se dan las relaciones en este ámbito. Este tipo de relaciones se pueden aprender de múltiples maneras: por medio de propuestas específicas como pueden constituir los Trayectos Técnicos Profesionales, las ofertas de formación profesional, los itinerarios formativos o bien, porque dentro de la propuesta curricular de cada materia o área se contempla el análisis de las distintas situaciones no sólo en el contexto actual, sino también en las modificaciones que se fueron dando en el mundo del trabajo a lo largo de la historia. Un mundo de trabajo más dinámico o con las nuevas dinámicas que ha asumido.

No nos planteamos una posición dicotómica entre la formación para el mundo del trabajo y la universidad. La formación para

el mundo del trabajo debe asumir un carácter universal, más allá de los distintos niveles y modalidades de enseñanza, porque por supuesto confiamos en que no obstante las situaciones de desempleo que atravesó en las últimas décadas nuestro país y nuestra Provincia en particular, se ha iniciado en el contexto actual un nuevo camino y tenemos esperanzas en que esto se modifique. Pensamos en este sentido que la educación puede acompañar este proceso, porque el hecho de que se modifiquen ciertas circunstancias frente a la posibilidad de encontrar trabajo permitirá simultáneamente recuperar el sentido de la escuela. Se trata de recuperar la trama familiar –en tanto y en cuanto la familia está donde hay trabajo– y recuperar la confianza en otras instituciones, entre las cuales también está la escuela.

### **La inclusión**

No podemos obviar que, por diversas variables, muchos niños, adolescentes y jóvenes han abandonado la escuela. Ante esta realidad, de manera conjunta tanto con diferentes organizaciones de la sociedad civil como con otras áreas de Gobierno estamos desarrollando una serie de planes, programas y proyectos que optimicen las posibilidades de reinserción de esta población en el sistema educativo formal.

Hay que destacar la importancia de este tipo de programas, que son programas-puente, porque un sujeto que ha abandonado la escuela durante mucho tiempo no realiza su reinserción de un día para el otro, sino que necesita la apoyatura de otros sujetos, justamente para poder realizar una efectiva reinserción. De la misma manera,

la escuela debe también modificar determinado tipo de condiciones institucionales pedagógicas que puedan favorecer esta reinscripción. Esto supone, en términos filosóficos, que para nosotros no hay sujeto, no hay ser humano que no tenga condiciones para aprender.

### **Jerarquización docente**

Es necesario jerarquizar la tarea docente y esa jerarquización pasa, por un lado, por reconocer que el docente tiene herramientas, quiere enseñar, y que necesita fortalecer su desempeño mediante propuestas de capacitación que le permitan hacer transferencia al aula y no lo sumerjan en incertidumbres provocadas, por ejemplo, por el uso de jergas, que muchas veces lo que hacen es instalar modas en términos discursivos que no redundan en un mejoramiento de las prácticas docentes. Quiero decir con esto que, muchas veces, determinado tipo de transferencia de teorías provocó mayor incertidumbre. Tene-

mos que recuperar el relato pedagógico del docente que, tomando teoría y experiencia de otros docentes, sabe cómo puede contextualizar estos saberes en relación con el grupo de alumnos de la escuela y con la comunidad en la cual desarrolla su práctica.

### **Trabajar para el éxito escolar**

Durante mucho tiempo se ha trabajado en programas vinculados al fracaso escolar. Para nosotros, el propósito es trabajar para el éxito escolar, porque es mucho más inclusivo pensar en el éxito escolar que en el fracaso. En este sentido, el éxito escolar, dicho de manera sencilla, reside en que nuestros alumnos puedan aprender lo que deben aprender en cada año de su escolaridad. Nuestra utopía curricular, aquella que daría cuenta de la articulación de todo este tema, es que ningún docente de la provincia de Buenos Aires tenga que decir en el mes de abril: con estos alumnos tengo que empezar de cero. 

# guía de recursos

Los materiales comentados en esta sección constituyen un aporte para pensar la problemática de la filosofía política de la enseñanza.

Cada docente podrá seleccionar, de los materiales propuestos, aquéllos que considere pertinentes para profundizar en esta temática.

## BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

**Accorinti, Stella, *Trabajando en el aula: la práctica de Filosofía para Niños*. Buenos Aires, Manantial, 2000, 119 p.**

Ofrece una guía para trabajar, de manera concreta, en la implementación del programa Filosofía para niños. Describe la preparación de la sesión, las reflexiones y sugerencias sobre la coordinación de las discusiones, así como también la evaluación de la sesión junto al monitor.

**Brito, Andrea, “Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros”, en *Propuesta Educativa*. Buenos Aires, N° 26, julio de 2003, pp. 5-15.**

Analiza momentos clave en la historia curricular argentina con la finalidad de mostrar cómo las pautas curriculares configuraron las formas de pensar y decir de los maestros acerca de la enseñanza de la lectura y de la escritura. Plantea ideas para la construcción de un diálogo productivo entre el currículum y la opinión de los maestros.

**Calvo, Gladys Rosa, “La situación curricular actual de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y las representaciones sociales de los actores involucrados”, en *Revista del ICE*. Buenos Aires, N° 20, diciembre de 2002, pp. 48-56.**

Aborda, a partir de un trabajo de investigación de la Universidad de Buenos Aires (UBA), la situación curricular actual de la Facultad de Filosofía y Letras mediante un diagnóstico del contexto curricular en el que se inscriben las prácticas pedagógicas de esta unidad académica.

**Camillioni, Alicia R., “Conocimientos escolares y currículo”, en *Novedades Educativas*. Buenos Aires, vol. 12, N° 117, 2000, pp. 26-27.**

El Congreso Internacional de Educación presentó ponencias acerca de la definición de la enseñanza de los temas curriculares y los problemas observados en los abordajes interdisciplinarios escolares.



**Camargo Uribe, Ángela, “Estilo cognitivo y lectura de palabras. Análisis de diferencias en el proceso de acceso al léxico”, en *Folios*. Bogotá, N° 20, 2004, pp. 123-137.**

Presenta los resultados de un proceso experimental que busca identificar diferencias entre sujetos de estilo cognitivo *de independencia del medio* y sujetos de estilo cognitivo *de sensibilidad al medio*, en relación con la forma en que llevan a cabo la lectura y el tratamiento de palabras.

**Cassany, Daniel, “Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones”, en *Tarbiya*. Madrid, N° 32, 2003, pp. 113-132.**

Explora la lectura crítica en la teoría y en la práctica, para reflexionar sobre la necesidad de fomentarla en el aula. Utiliza, como andamiaje teórico, el análisis crítico del discurso.

**Claro Peñaranda, Luis Javier, “Concepción inter y multidisciplinaria de una propuesta curricular”, en *Itinerario Educativo*. Bogotá, vol. 15, N° 41, enero-junio de 2003, pp. 41-51.**

Propone una nueva forma de diseño curricular basado en la inter y multidisciplinaria, con el ejemplo de la reforma llevada a cabo en la Licenciatura en Educación Preescolar.

**Clemente Linuesa, María, *Lectura y cultura escrita*. Madrid, Morata, 2004, 127 p. (Razones y propuestas educativas, 11).**

Analiza el lenguaje escrito y la lectura como instrumentos de conocimiento en la sociedad actual. Plantea para la escuela nuevas metas: enseñar a leer con altos niveles de competencia; crear interés por la lectura, incorporando nuevas formas de leer en diferentes culturas. Analiza los procesos de alfabetización y los hábitos lectores en distintos lugares y épocas valorando el papel de la escuela.

**Crespo Allende, Nina Maria, “Enseñar a leer a quienes ‘ya saben leer’, un desafío estratégico”, en *Perspectiva Educativa*. Valparaíso, N° 43, 2004, pp. 35-50.**

Aborda el tema de la didáctica de la lectura comprensiva en los últimos años de la educación básica y media, revisa las principales propuestas teóricas y describe lo que ocurre en las aulas, así como los motivos que explican esta situación. Sugiere posibles acercamientos metodológicos para tratar este objetivo didáctico.

**Daros, William R., “Currículum: opiniones y búsqueda de rigor conceptual”, en *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, N° 219, mayo- agosto de 2001, pp. 197-215.**

Analiza las finalidades de elaborar el currículum con una *base epistemológica*. Plantea diversos conceptos sobre *epistemología*.

**Gil Cantero, Fernando, “La filosofía de la educación como teoría ética de la formación humana”, en *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, N° 224, 2003, pp. 115-130.**

Enfoque práctico de la filosofía de la educación que señala el carácter ético del saber, la

necesidad de compromiso personal del educador y la importancia del conocimiento teórico sobre las finalidades del desarrollo humanizador.

**Gómez Pardo, Rafael, “Pedagogía y mundo de la vida (una aproximación crítica a la filosofía de la educación)”, en *Itinerario Educativo*. Bogotá, vol. 13, N° 35, enero-junio de 2000, pp. 13-34.**

Aborda el sentido que tiene la educación y la pedagogía en el contexto de la actual sociedad productiva.

**Kalman Landman, Judith, “Cultura escrita. El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana”, en *Decisio*. México, N° 6, 2003, pp. 3-9.**

Propone considerar a la lectura y a la escritura como un proceso que se vincula con el aprendizaje de prácticas comunicativas de diversos contenidos y conocimientos. Los mismos deben enmarcarse en proyectos educativos de larga duración con diferentes opciones y formatos para desarrollar el uso de la lengua escrita.

**Marín Martínez, Nicolás, “Precisiones sobre el constructivismo e implicaciones para la educación”, en *Paideia*. Concepción, Chile, N° 28, 2000, pp. 19-33.**

El uso de *ismos* propios de la filosofía, que se han ido incorporando a la literatura en el ámbito educativo, es frecuente en el dominio educativo de trabajos que poseen un componente importante de discurso y conocimiento filosófico.

**Moktader Mamoon, Abdul, “Un ejemplo de alfabetización en el lugar de trabajo” en *Educación de Adultos y Desarrollo*. Bonn, N° 61, 2004, pp. 31-37.**

Describe una experiencia de alfabetización en el lugar de trabajo con un enfoque lingüístico, aprovechando palabras, frases o términos específicos del contexto laboral.

**Streck, Danilo R., *Paulo Freire: ética, utopía e educação*. Petrópolis, Vozes, 2002, 152 p.**

Presenta nuevos ejes a ser explorados y reconsiderados para los avances de la teoría de Paulo Freire, la que resulta de utilidad para la actualización de los currículos escolares y la formación de los docentes, tanto en la escuela como en los movimientos sociales. Trata sobre la interdisciplinariedad en el diálogo.

**Vargas Guillén, Germán, “La educación del futuro como futuro de la educación. Ensayo fenomenológico de filosofía de la educación latinoamericana”, en *Itinerario Educativo*. Bogotá, vol. 13, N° 35, enero-junio de 2000, pp. 47-62.**

Describe las relaciones que la filosofía puede tender con el “campo intelectual de la educación” en la perspectiva de desarrollo de ambas disciplinas.

## RESEÑAS

**Litwin, Edith; Maggio, Mariana; Lipsman, Marilina (comp.), *Tecnologías en las aulas: Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires, Amorrortu, 2005.<sup>1</sup>**

Los cambios producidos en las últimas décadas frente al avance de las nuevas tecnologías han generado una interpelación al uso de las mismas en el aula; esta cuestión se ha constituido, con frecuencia, en un problema y en un desafío para el desarrollo de las prácticas docentes.

Este libro reflexiona, a partir de propuestas y proyectos didácticos presentados por las autoras, acerca de cómo se efectiviza en las escuelas y en las aulas el uso de las tecnologías. La obra se organiza en ocho capítulos que se estructuran a partir de una introducción; una presentación de caso; un marco teórico y conceptual de análisis; un espacio de orientación para el lector y consideraciones finales por cada capítulo. En todos ellos, se rescata a las tecnologías como un desafío que deben enfrentar los docentes en su incorporación en las prácticas cotidianas.

El análisis de casos es la estrategia vertebral del texto en torno a la cual se establecen situaciones dilemáticas y a la que se recurre por su potencialidad comprensiva, problematizadora e interrelativa.

Se debe destacar, también, que toda la obra tiene el mismo sentido: considerar a la psicología cognitiva como soporte explicativo de los procesos que, en la internalización del conocimiento, genera el uso de la tecnología.

El primer capítulo promueve mejorar, en los alumnos, la práctica de la escritura y de la reescritura con el uso de las computadoras, a partir de los procesadores de texto. En este caso, la computadora se constituye en una herramienta orientada a generar la colaboración interdisciplinaria, el desarrollo por parte del docente de intervenciones pertinentes y, en consecuencia, el impulso de prácticas cognitivas favorables para el alumno.

El segundo capítulo analiza cómo las prácticas de selección, clasificación y validación de la información se tornan problemáticas en el aula cuando advertimos que, por fuera de ella, los procesos de almacenamiento se dan a partir del uso de las bases de datos y otras propuestas tecnológicas que ofrecen múltiples caminos de búsqueda. Un aspecto a considerar, a partir de esta situación, es la fragilidad de los límites entre la información y el conocimiento.

En el tercer capítulo, el eje es el trabajo colaborativo como desafío en el campo social, pero, también, en las prácticas docentes. El dar a la comunidad educativa, en general, y docente, en particular, un sentido didáctico en cuanto al uso de la tecnología desde la dimensión ética, orientado al compromiso pedagógico y político, contribuye a la “externalización del conocimiento”. La noción de trabajo en *red*, como metáfora, expresa el valor social y cultural que adquiere, desde esta propuesta, el trabajo en comunidad.

El cuarto capítulo busca reflexionar, a partir de ciertos interrogantes, por ejemplo, en qué medida las tecnologías potencian o inhiben las capacidades de los alumnos y, también, su pertinencia y vinculación con la didáctica, la psicología cognitiva y otros campos disciplinares de la currícula escolar. Conceptos como mediación, resolución de problemas, procedimientos heurísticos y procesos de transferencia articulan el análisis de este capítulo.

El quinto capítulo presenta el problema del aprendizaje multidimensional para abordar el conocimiento que se intenta profundizar. La selección de los contenidos disciplinares con el fin de contribuir a la elaboración de un proyecto educativo, invita a analizar las representaciones que las herramientas tecnológicas ofrecen.

Uno de los aportes que ofrecen hoy las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (NTYC) es, por un lado, la posibilidad de acceder a un volumen de información que permita nuevos modos de almacenamiento, organización y recuperación de la misma y, por el otro, nuevos procedimientos de apropiación del conocimiento.

El sexto capítulo propone analizar y comprender los formatos hipertextuales, su significado cultural y la influencia de los mismos en los modos de pensamiento.

El séptimo capítulo avanza en la profundización de la relación que se establece entre la elaboración de proyectos y su vinculación con los soportes tecnológicos y centra su interés en uno de los medios de comunicación de mayor expansión en el campo de las comunicaciones: el correo electrónico. Aquí, se destaca la importancia de la alfabetización, su influencia en el desarrollo cognitivo y la pertinencia de su inclusión en el abordaje de los contenidos curriculares.

Finalmente, el octavo y último capítulo incursiona en una de las problemáticas que, con frecuencia, la escuela y la sociedad cuestionan: el uso de Internet. Interrogantes tales como: en qué medida es confiable, cómo se puede acceder a ella con un sentido crítico y cuáles son los límites de su uso serán aspectos de análisis y desafío pedagógico.

El libro constituye un claro y valioso insumo de reflexión y trabajo y –como propone una de sus autoras, Edith Litwin– una invitación a pensar en una didáctica tecnológica a partir de la cual la teoría surja como consecuencia de la práctica.

El sentido de esta obra es claro. No existe un cambio en el uso apropiado de las NTYC si no se piensa en un sentido colaborativo, interdisciplinario, situado, y, ante todo, ético-político. Su apropiación es un desafío, y en ese sentido se desarrolla la obra.

**Litwin, Edith (comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires, Amorrortu, 2005.<sup>2</sup>**

Este libro es una compilación de diversos trabajos –realizada por Edith Litwin– que formula interrogantes en relación con el uso de las tecnologías en el contexto escolar, social y cultural. Cada uno de los autores plantea, desde una mirada teórica y empírica, las temáticas que conforman el nuevo escenario en el que docentes, niños y jóvenes se vinculan cotidianamente con los diversos desarrollos tecnológicos.

En el primer trabajo “La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo” Mariana Maggio realiza un recorrido histórico en el que reflexiona respecto de la tecnología educativa y su vinculación con el campo didáctico. Se aborda el papel que cumplen los portales educativos tomando como referencia proyectos concretos desarrollados por diferentes comunidades virtuales.

En el trabajo “Televisión para el futuro: hacia la interactividad” Hebe Roig analiza, desde la producción y la recepción, la televisión educativa y, en el marco del sistema educativo, los usos que los docentes y alumnos hacen de los textos audiovisuales.

En el próximo artículo, Isabel Molinas toma como punto de partida que los videojuegos son el primer medio masivo interactivo digital que modificó el espacio de juego de niños y jóvenes y reflexiona, en este sentido, respecto a la incorporación del mismo en el espacio áulico.

A su vez, Anahí Mansur, en “Los nuevos entornos comunicacionales y el salón de clase” expone el aporte de los nuevos desarrollos tecnológicos –correo electrónico, foros y chat– a las prácticas pedagógicas.

El trabajo de Angeles Soletic analiza el diseño de proyectos en red que incorporan una visión acerca de la diversidad cultural y la construcción, desde la escuela, de identidades colectivas abiertas, inclusivas, tolerantes y respetuosas de las diferencias culturales.

Carina Lion expone en “Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos” algunos resultados de la investigación acerca de las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios, analizadas desde la perspectiva del impacto de las tecnologías en el conocimiento.

En “Los misterios de la educación en la era de Internet”, Marilina Lipsman aborda el uso de la tecnología en las evaluaciones, tanto presenciales como electrónicas.

El recorrido temático de esta propuesta editorial permite reflexionar no sólo sobre el pasado y el presente de los usos y desarrollos de las tecnologías, sino que propone el desafío de repensar y resignificar los proyectos educativos en nuevos contextos y escenarios, en los que el entorno tecnológico se presenta como una oportunidad para el quehacer educativo.

**Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comp.), *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2005.<sup>3</sup>**

El libro reúne diferentes artículos que convocan a pensar en la educación como un acto político e intentan romper la concepción que vincula a la educación sólo con el acto escolar.

Los distintos trabajos que se presentan en esta compilación pretenden instalar un debate que, según Graciela Frigerio y Gabriela Diker, debe sostenerse en el tiempo. En dicho debate se reflexiona sobre cómo hacer de la educación ese acto político que emancipe, permita la participación de todos en el espacio público y reduzca la desigualdad social.

En el primer trabajo, Graciela Frigerio introduce en el análisis de la dimensión subjetiva y cultural del acto de educar, y localiza el punto de encuentro de ambas dimensiones en el carácter político de ese acto.

En el segundo trabajo, Mariano Narodowsky analiza el destino de los sistemas educativos en un contexto de crisis política y de duros cuestionamientos a la figura del Estado. El autor refiere al papel central que ocupó el Estado en la constitución de los sistemas educativos modernos y a la reconfiguración de su rol en el escenario actual. De esta manera, sostiene la necesidad de generar e implementar nuevas políticas educativas que, desde el Estado, faciliten la construcción de un proyecto educativo colectivo que tienda a la inclusión social.

En la tercera ponencia, María Rosa Almandoz refiere a la necesidad de entender la toma de decisiones respecto de las políticas educativas como un acto ético y político y no como un mero acto técnico-administrativo. Para esta autora, concebir la educación desde esta perspectiva obliga a una revisión de cómo se elaboran y evalúan dichas políticas en el contexto actual.

En el cuarto artículo, Flavia Terigi, desde un complejo lugar de interlocutora entre los programas político-educativos elaborados por el Estado y las escuelas receptoras de dichos programas, analiza las controversias y discusiones pedagógicas que se generan a la hora de tomar decisiones en materia de política educativa. Con un lenguaje preciso, la autora refiere a la escala, pertinencia y accesibilidad del programa político-pedagógico; a la compleja tarea de la intervención y a cómo pensarla desde el poder estatal, como dilemas sobre los que se reflexiona cotidianamente al momento de decidir qué política educativa implementar.

El eje que estructura el quinto capítulo es la articulación entre educación y acción política. Brigitte Frelat-Kahn pregunta si el Estado debe o no tomar a su cargo la educación del futuro ciudadano. Para dar respuesta a este interrogante, la autora analiza dos perspectivas o tradiciones diferentes: el liberalismo político y el humanismo cívico, que contribuirán al análisis de la educación en tanto acto político.

En el siguiente texto, “Economía de la Educación: una actualización necesaria”, Patricio Narodowsky realiza un recorrido histórico de la economía de la educación en tanto disciplina específica. En dicho recorrido analiza el vínculo entre la economía y la educación desde diferentes perspectivas teóricas.

A partir de un importante trabajo de campo, en el séptimo capítulo titulado “Reforma educativa y luchas docentes en América Latina”, Pablo Gentili, Daniel Suarez, Florencia Sturbrin y Julián Gindin refieren a la necesidad de construir una interpretación crítica de los procesos de conflicto educativo docente, para reflexionar acerca de las reformas y políticas educativas en curso. Para los autores, esta lectura crítica puede generar algunos puntos no sólo para el análisis de nuestros sistemas educativos, sino también para pensar en su reestructuración.

El trabajo elaborado por Gabriela Diker –el séptimo del libro– se estructura en relación con los interrogantes acerca del lugar que ocupa el cambio en el discurso pedagógico y en el discurso sobre la educación actual, y qué efectos políticos produce. Sostiene que un correcto análisis del significado de *cambio* en la reflexión pedagógica debe partir de tres *registros* diferentes aunque complementarios: el cambio como deterioro, como promesa y como imposible.

En la octava ponencia, denominada “Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica”, Gloria Edelstein pone a consideración diferentes ideas vinculadas a la enseñanza. Como el título de su trabajo lo indica, con sólidos argumentos teóricos, la autora refiere al abordaje de la enseñanza desde su inscripción en las políticas de escolarización recientes y a la necesidad de revalorizar el papel de la didáctica.

Alberto Martínez Boom en “¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento?” analiza la enseñanza desde diferentes enfoques y dimensiones. El autor pone a consideración distintas categorías de análisis necesarias para repensar el significado actual otorgado a la enseñanza. Según Martínez Boom, las transformaciones económicas, políticas, culturales y sociales ocurridas en las últimas décadas obligan a dotar a la enseñanza de un nuevo sentido. Ésta debe ser considerada como una potencia diferente que posibilite nuevas maneras de pensar.

La décima ponencia, elaborada por Estanislao Antelo, presenta distintas prácticas y reflexiones teóricas sobre la experiencia educativa en tanto *experiencia incalculable*.

En el siguiente escrito, Inés Dussel convoca a reflexionar acerca de la escuela de un modo diferente: *con/junto a/después de Foucault*. Presenta los conceptos foucaultianos de poder, cuerpo y crítica como categorías de análisis de gran utilidad para reflexionar sobre el momento actual y producir nuevas políticas educativas.

En el capítulo doce, “¿Qué puede la escuela?”, Silvia Duschatzky y Diego Sztulwark presentan las primeras reflexiones de una investigación que tiene como objetivo dar respuesta a ese interrogante. En estas primeras reflexiones, las categorías de análisis *vulnerabilidad, aleatoriedad, escuela nodo/escuela agenciamiento* cobran especial importancia.

En “La cotidianidad de lo escolar como expresión política”, Sandra Nicastro enfatiza en la necesidad de “volver a mirar” la cotidianeidad de lo escolar en clave política, para analizar y reflexionar sobre lo que ocurre actualmente en el interior de las instituciones escolares.

En el capítulo catorce, Sandra Carli analiza la articulación actual entre educación, subjetividad y política. En esta misma línea, en el capítulo siguiente, Daniel Korinfeld estudia el vínculo entre diferentes disciplinas –psicoanálisis y política; pedagogía y educación– para repensar la educación en tanto acto político.

Por último, en la ponencia denominada “Antígona, precursora invisible” Laurence Cornu reflexiona, desde una perspectiva política, sobre la práctica educativa ligando esta última a la libertad, a la humanización y a lo público.

Con sólidos argumentos teóricos, provenientes de diferentes disciplinas y perspectivas teóricas, los autores dan marco a este libro como un referente que invita a reflexionar sobre el acto político de educar y deja planteado el debate acerca de “la necesidad de pensar a la educación de otro modo”.

**De Piero, Sergio, *Organizaciones de la sociedad civil. Tensiones de una agenda en construcción*. Buenos Aires, Paidós, 2005.<sup>4</sup>**

Este libro, de reciente publicación, analiza un sector que el autor denomina organiza-

ciones de la sociedad civil (osc) y que abarca el extenso mundo de las asociaciones que atraviesan a la sociedad desde diversas perspectivas ideológicas, metodológicas, culturales y políticas y equivale a lo que otros autores denominan tercer sector, organizaciones no gubernamentales o asociaciones sin fines de lucro.

En este trabajo, examina dichas organizaciones en la Argentina y construye un mapa en el cual las identifica, señala las principales corrientes, sus características más destacadas y la vinculación que las mismas establecieron con el Estado y con el mercado. Elaborar esta cartografía del sector no implica establecer un directorio de las organizaciones y su respectiva localización, sino que da cuenta de que el universo de la sociedad civil no es ni homogéneo –tal como se expresa en la introducción del libro– ni políticamente neutro; en este sentido, en cada organización se reproducen las mismas disputas políticas que en el Estado o en el mercado y la diversidad de organizaciones no hace más que reflejar esta situación.

Resulta interesante la propuesta acerca de que no se puede trazar una historia de las organizaciones sociales sin comprender el momento histórico en el que se desarrollaron, las características del sistema político y del modelo de acumulación, así como también la red específica de interacciones sociales. Como explica De Piero, en cada época se comprendieron cosas diferentes en relación con las organizaciones de la sociedad civil y, por tanto, no se puede establecer una línea de continuidad en el surgimiento de las mismas.

Escrito en un lenguaje claro y preciso el autor invita a la lectura y al análisis de las tensiones que, como explica, dan marco a una agenda en construcción.

El primer capítulo presenta los debates y las concepciones que el autor posee acerca de la problemática de la sociedad civil y de las organizaciones sociales. También, hace hincapié en la nueva cuestión social y en la participación. Aborda, a partir de un análisis de la Argentina reciente, las transformaciones de la acción colectiva y señala las tensiones más destacadas.

El segundo capítulo está centrado en la cuestión de la ciudadanía y la defensa de sus derechos. Parte del análisis de los nuevos movimientos sociales y presenta los aportes de los debates teóricos europeos y latinoamericanos, con especial referencia a la Argentina. Más adelante, avanza en el *neoinstitucionalismo* –con sus organizaciones de control– y, en este sentido, en el nuevo tipo de estrategias desarrolladas para la defensa de derechos; aquí se muestra el giro que se dio, desde el protagonismo social, hacia el campo jurídico.

El tercer capítulo aborda las discusiones sobre la nueva cuestión social y las respuestas que se generan desde la sociedad civil. Así, se presenta la mirada que da cuenta de los momentos de desarrollo de la *neobeneficiencia* y el componente gerencialista que impactó sobre la cuestión social, específicamente en la década de los noventa. Se trabajan términos como *capital social*, y las políticas de los organismos internacionales. También, se incluyen las nuevas perspectivas que presentan las organizaciones de desarrollo, con sus componentes vinculados a la economía social y a las redes de vínculos.

El cuarto capítulo refiere al movimiento social de protesta y, en este sentido, presenta la

nueva articulación entre política y sociedad civil. Además, se analizan los debates sobre el movimiento piquetero y la protesta de los sectores medios, simbolizados, principalmente, en los “cacerolazos” y en las “asambleas barriales”.

El quinto capítulo analiza la historia de las osc en la Argentina y presenta una mirada acerca de cómo interpretar el desarrollo de las organizaciones a lo largo de los últimos dos siglos. Desde una perspectiva histórica, menciona los modelos de organización social y la conformación de las osc en los diferentes períodos históricos hasta llegar a un panorama de la situación actual.

Finalmente, el sexto y último capítulo expone las conclusiones y acentos más destacados del presente de las osc en la Argentina y, a su vez, muestra una mirada prospectiva de las mismas.

El libro de Sergio De Piero se convierte en un texto de lectura obligada para todos aquellos que se encuentran trabajando o investigando estas organizaciones. Su abordaje riguroso, sus perspectivas analíticas y sus pertinentes consideraciones no sólo dan cuenta de la agenda en construcción que mencionara el autor, sino que presenta el desafío de volver a pensar la sociedad como colectivo y generar las condiciones para construir un camino contra la exclusión que, como dice De Piero, “[...] es, sin duda, un sueño esperanzador que puede alimentar una sociedad civil democrática”.

## Notas

<sup>1</sup> Por Marcelo Vazelle.

<sup>2</sup> Por Mariana Martínez Alcántara.

<sup>3</sup> Por María Inés Gabbai.

<sup>4</sup> Por Claudia Bracchi.

## SELECCIÓN TEMÁTICA DE OBRAS Y DOCUMENTOS INGRESADOS AL CENDIE

**Alonso, Miriam Patricia; Friedheim, Ana María y Maretto, María Cristina, *Culturas juveniles y rock: una forma de abordar las ciencias sociales en la escuela*. Buenos Aires, Del signo, 2005, 112 p. (Materiales de trabajo).**

Presenta, a modo de guía, algunas propuestas para abordar contenidos de las ciencias sociales recurriendo a producciones propias de la cultura juvenil, (música, moda, espacio urbano, etc.) para trabajar, desde allí, los valores, las relaciones grupales, los derechos humanos y los cambios en el proceso histórico. En cada caso, incluye materiales para facilitar la tarea del docente.

**Ander-Egg, Ezequiel, *Léxico del trabajo social y los servicios sociales*. Buenos Aires, Lumen-Humanitas, 2004, 156 p. (Política, servicios y trabajo social).**

Ofrece la definición de una serie de palabras o conceptos vinculados de manera directa con el trabajo social y los servicios sociales. Se convierte, así, en una obra que responde a las necesidades de los estudiantes y voluntarios vinculados al ámbito de la intervención social.

**Augustowsky, Gabriela, *Las paredes del aula*. Buenos Aires, Amorrortu, 2005, 160 p. (Educación: Nueva enseñanza, nuevas prácticas).**

Presenta un análisis de la clase como espacio creativo, reconociendo huellas de las intervenciones docentes en las paredes del aula, las creaciones de los alumnos y las propuestas de trabajo. Se trata de un trabajo de investigación en el cual tres aulas, de tres escuelas diferentes dan cuenta de perspectivas didácticas, tradiciones, usos e innovaciones en las prácticas.

**Avendaño, Fernando Carlos, *La cultura escrita ya no es lo que era: lecturas, escrituras, tecnologías y escuela*. 1ª edición. Rosario, Homo Sapiens, 2005, 144 p. (Educación).**

Propone un acercamiento a los problemas teóricos y didácticos que plantea la integración de nuevas tecnologías de la información y la comunicación tanto en los modos de leer y escribir, como en la apropiación de los saberes. Considera las mutaciones que han sufrido en el transcurso de la historia las formas de comunicación, al tiempo que surgían nuevas tecnologías.

**Bombini, Gustavo, *La trama de los textos: problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2005, 136 p. (Colección Relecturas).**

Interroga acerca de la práctica docente de la literatura; la intermediación entre los profesores de literatura, el texto y el destinatario y la dicotomía entre “la práctica de leer y la práctica de enseñar”. Apuesta a la dinamización y a la flexibilización del concepto de literatura mediante propuestas alternativas ligadas a la cultura adolescente.

**Bokser, Mirta F., *Derechos de niñas, niños y jóvenes: políticas de gestión territorial*. Buenos Aires, Lumen-Humanitas, 2005, 192 p. (Minoridad y familia).**

Describe las prácticas relacionadas con el respeto por la Convención Internacional de los Derechos del Niño en el marco de las instituciones argentinas de infancia. Analiza críticamente las viejas instituciones del Patronato y propone el diseño de nuevos dispositivos institucionales tendientes al cumplimiento efectivo de los derechos humanos.

**Braslavsky, Berta, *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005, 220 p.**

Analiza el tema de la alfabetización temprana tomando como fundamento la teoría social, histórica y cultural y su influencia en la teoría de la educación. Retoma el concepto de desarrollo cultural y la simultaneidad con el desarrollo natural de la infancia. Responde a una hipótesis sobre las dificultades para la comprensión implicadas en las características del sistema alfabético de escritura, y su importancia en la historia de la enseñanza.

**Balbi, Julio (coord.), *Informe sobre Desarrollo Humano en la Provincia de Buenos Aires 2004-2005: "Integración social de los jóvenes"*. Buenos Aires, Fundación Banco de la provincia de Buenos Aires, 2005, 324 p.**

Aborda la temática de juventud e integración social, por medio de un informe de las acciones tendientes a garantizar sus derechos y a promover y fomentar su formación como ciudadanos responsables. El objetivo es aportar nuevos elementos para la planificación de estrategias y acciones que se incluyen en las políticas públicas.

**Cámpoli, Oscar; Michati, Marcela M. y Gorboff, Nicolás (colab.), *La formación docente en Argentina*. Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias, 2004, 97 p. (La educación superior en Argentina, 6).**

Pone en evidencia las capacidades estructurales y funcionales existentes, relacionadas con la eficiencia para la formación docente del sistema educativo de la República Argentina. Para ello, presenta un relevamiento, descripción y análisis de los procesos que hacen al mismo.

**Curti, Celina, *Los géneros en la educación superior en la República Argentina, análisis estadístico*. Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias, 2004, 52 p. (La educación superior en Argentina, 10).**

Presenta un análisis comparativo de un conjunto de países que aportan estudios relativos a los efectos educativos, económicos y sociales del comportamiento de la matrícula, egresados y población ocupada. Pone el acento en la relación entre géneros en el sector universitario, la educación superior y los mercados laborales. Enumera, también, las fuentes consultadas y analiza la información recopilada.

**De Vedia, Mariano. *La educación aún espera: a 20 años del Congreso Pedagógico*. Buenos Aires, Eudeba, 2005, 240 p. (Temas Educación).**

Aborda el período de la restitución democrática a partir del relato del Congreso Pedagógico de 1984/1988, con una mirada puesta en el futuro: el deber de ofrecer una educación justa, democrática y de calidad, propuestas que estuvieron ya presentes en dicho congreso. Es, por lo tanto, una obra de referencia obligada para el público interesado en la cuestión educativa, así como también para cátedras universitarias y profesorado en el área de historia de la educación y de política educativa.

**Fernández Lamarra, Norberto, *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias, 2004, 158 p. (La educación superior en Argentina, 1).**

Presenta un panorama cuyo objetivo consiste en brindar información para posteriores estudios; profundizar el conocimiento de la educación superior, sus problemas, perspectivas y lineamientos, incorporando diversos análisis desde diferentes puntos de vista.

**Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2005, 256 p. (Serie: Seminarios del CEM).**

Aborda el tema de la educación como hecho político permitiendo pensar a la escuela y a las políticas educativas de otro modo. La pedagogía, la filosofía, la teoría política, el psicoanálisis, la economía y la didáctica son herramientas para abordar, en toda su complejidad, el carácter político del acto de educar.

**García Oliveros, Gloria; Castiblanco Alvares, María Giovanna y Vergel Causado, Rodolfo, *Prácticas de evaluación en las clases de matemáticas en la Educación Básica*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2005, 145 p.**

Presenta las investigaciones y estudios realizados en relación con la evaluación de la matemática. Proporciona los argumentos sobre la opción teórica adaptada para estudiar, en clase, las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. Describe los procesos metodológicos y el análisis de las informaciones obtenidas en cuatro clases de matemática de la educación básica. Presenta conclusiones.

**Gellon, Gabriel, et al., *La ciencia en el aula: lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla*. Buenos Aires, Paidós, 2005, 264 p. (Cuestiones de educación, 48).**

Discute formas de mejorar la enseñanza de las ciencias en el nivel medio. La tesis central es que las ideas que genera la ciencia están indisolublemente ligadas a la forma en que son producidas. Muestra cómo se expresan en el quehacer científico, cómo se pueden llevar al aula y qué prácticas pedagógicas se pueden utilizar para incorporar este aspecto a la tarea educativa. Brinda ejemplos de actividades educativas que incluyen estas prácticas pedagógicas.

**Holovatuck, Jorge y Vila, Leonor, *Guía creativa para actos escolares: alternativas posibles para la construcción del conocimiento*. Buenos Aires, Bonum, 2005, 128 p.**

Ofrece una serie de sugerencias para la realización de actos escolares con contenidos amenos y significativos. Los autores han trabajado sobre actos del calendario escolar que se celebran en diversos países, brindando fórmulas para su realización, ambientación y adaptación.

**Jeppesen, Argentina Cynthia; Nelson, Alejandra y Guerrini, María Victoria, *Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina*. Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias, 2004, 98 p. (La educación superior en Argentina, 2).**

Aborda la formación de posgrado en la Argentina considerando sus transformaciones, en especial, en el subsistema de educación universitaria; sus antecedentes, normativa vigente y la evolución del sistema de posgrado en los últimos 20 años.

**Koplow, Lesley, *Escuelas que curan: la construcción de climas emocionales saludables*. Buenos Aires, Troquel, 2005, 159 p.**

Propone orientaciones para los profesionales de educación infantil sobre la lectura de *signos* de malestar en los niños a partir de la temprana infancia. Esta referencia tiene el objetivo de incorporar prácticas de salud preventivas.

**Litwin, Edith (comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires, Amorrortu, 2005, 256 p. (Educación: Agenda educativa).**

Se analizan los usos de las tecnologías en la educación y se reconstruye el camino recorrido desde las propuestas tradicionales hasta las actuales, integrando los espacios escolares con los contextos de vida y las prácticas que conllevan tecnologías. Ofrece diversas miradas y propone nuevos interrogantes frente al fenómeno de la escuela en tiempos de Internet.

**Litwin, Edith; Maggio, Mariana y Lipsman, Marilina (comps.), *Tecnologías en las aulas: Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires, Amorrortu, 2005, 208 p. (Educación: Nueva enseñanza, nuevas prácticas).**

Ofrece una reflexión sobre el valor de las tecnologías como herramientas intelectuales y analiza las condiciones de la puesta en marcha de un proyecto pedagógico que las incorpore. Brinda orientaciones referidas a las prácticas de enseñanza, como así también consideraciones para la formación y la especialización de los docentes.

**Lugo, María Teresa y Vera Rossi, Mariana, *Situación presente y perspectivas de desarrollo de los programas de educación superior virtual en Argentina*. Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias, 2004, 77 p. (La educación superior en Argentina, 7).**

Presenta un estudio cuyo objetivo es realizar el relevamiento de la educación superior vir-

tual en la Argentina. La unidad escogida para el análisis concluye en un determinado perfil de formación superior (tanto de pregrado como de posgrado), utilizando nuevas tecnologías digitales de información, comunicación y diferentes medios electrónicos de entrega de contenidos (cDs, intra o Internet, e incluso estrategias de naturaleza mixta virtual y presencial).

**Marchese, Graciela, *Educación ambiental en las plazas: Propuestas para trabajar en un entorno cercano*. Rosario, Homo Sapiens, 2005, 96 p. (Educación).**

Propone a la plaza como herramienta educativa empleada como disparador para introducir a los niños en el estudio del medio ambiente y de la propia historia e identidad urbana. Sugiere actividades que integran lo histórico, social y natural.

**Marin, Marta y Hall, Beatriz, *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires, Eudeba, 2005, 176 p. (Temas/Comunicación).**

Presenta una serie de trabajos prácticos con el propósito de abordar la mayoría de las dificultades con las que suelen encontrarse los lectores de todas las disciplinas. Es una guía destinada a los estudiantes para que aprendan, paulatinamente, a resolver dificultades y adquirir las estrategias necesarias para leer de manera más autónoma y eficaz.

**Marquis, Carlos, *Nuevos proveedores de educación superior en Argentina y Brasil*. Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias, 2004. 22 p. (La educación superior en Argentina, 8).**

Aborda el tema de la transnacionalización como una nueva modalidad de enseñanza y los casos más frecuentes de educación transnacional: la instalación de sedes de instituciones extranjeras, la aparición de programas conjuntos entre universidades locales y extranjeras, la aparición de programas conjuntos entre universidades locales con doble titulación, programas articulados y programas gemelos. Asimismo, presenta estas experiencias como el desarrollo de un nuevo paradigma.

**Mundet, Eduardo R., *Innovaciones y reformas en el sistema de educación superior de Argentina: sus antecedentes, implementación y resultados*. Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias, 2004, 60 p. (La educación superior en Argentina, 4).**

Destaca las principales reformas introducidas en el sistema universitario argentino, especialmente las ocurridas en los últimos años, y los resultados y efectos producidos por tales reformas, distinguiendo fortalezas y debilidades.

**Mundt, Carlos A. M., *Situación de la educación superior indígena en la Argentina*. Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias, 2004, 36 p. (La educación superior en Argentina, 11).**

Presenta los informes nacionales y los estudios temáticos con el objetivo de profundizar en la problemática de este nivel educativo en el ámbito nacional y regional. En este documento se tratan temas relacionados con los indígenas en la Argentina y su participación en la educación, la universidad y el marco legal que los contiene.

**Ottobre, Salvador; Temporelli, Walter (entrevistador), *¿Dónde quedó mi tamagochi?: paradojas de las nuevas tecnologías de la educación*. Buenos Aires, La Crujía, 2005, 128 p. (Inclusiones: herramientas).**

Presenta una serie de conversaciones con Salvador *Pocho* Ottobre en las que comparte su experiencia como comunicador y educador. Reflexiona sobre la actual encrucijada en la que se encuentran implicadas la comunicación y la educación y se analiza el mundo representacional del niño a partir de las nuevas tecnologías.

**Palacios, Alfredo y Catarino, Gabriel Alejandro, *Pitágoras de Samos y sus redonditos de Sumota*. Buenos Aires, Lumen, 2003, 64 p. (Strómata).**

Presenta la raíz del pensamiento pitagórico basado en diez números que rigen la representación de la armonía universal.

**Pineau, Pablo (comp.), *Relatos de escuela: una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar*. Buenos Aires, Paidós, 2005, 232 p. (Cuestiones de educación, 47).**

Presenta una selección de 70 textos breves que aluden a la experiencia escolar en la Argentina, textos *ficcionales*, en su mayoría, *autobiográficos* o documentos considerados *fuentes históricas*. La visión de la lectura que la obra promueve, de la literatura e incluso de la educación incluye componentes como el placer, la libertad y la alegría.

**Pavía, Víctor, *El patio escolar: el juego en libertad vigilada. Un lugar emblemático territorio de pluralidad*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2005, 144 p.**

Expone una interpretación de las cualidades del patio escolar y sus modos de uso como espacio de descanso en la tarea educativa. La indagación recorre distintos aspectos y propone varios modelos de patio escolar, analizando los distintos espacios escolares y tiempos de esparcimiento, con aportes de diversas disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología y la arquitectura.

**Rascovan, Sergio, *Orientación vocacional: una perspectiva crítica*. Buenos Aires, Paidós, 2005, 200 p. (Cuestiones de educación, 49).**

Presenta el campo de la orientación vocacional integrado al conjunto de las políticas sociales, articulando a las instituciones educativas, la salud y el trabajo con los programas de alcance social y comunitario aplicados al conjunto de jóvenes.

**Rendón Lara, Diego Bernardo y Rojas García, Luis Ignacio, *El desafío de formar los mejores maestros: situación actual, experiencias, innovaciones y retos en la formación de los formadores de docentes*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2005, 175 p. (Red de formación docente de América Latina y el Caribe, Kipus).**

Aborda el tema de la formación inicial y la capacitación de docentes en América latina. Analiza la responsabilidad social de las instituciones formadoras en relación con la formación, evaluación del desempeño de los formadores de maestros, profesionalidad del educador y reformas a la formación inicial.

**Ronchino, Marcos P., *La esperanza con el compromiso de obrar y pensar*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 2005, 190 p. (Respuestas educativas).**

Propone a los educadores una reflexión metodológica y sistemática que los ayude a establecer los fundamentos filosóficos que subyacen en la pedagogía y la didáctica para formular proyectos de investigación práctica innovadores, ligados a las posibilidades del medio, como resultado de la estimulación y la motivación de los educandos que descubren sectores inexplorados de su realidad.

**Sabatier, María Angélica, *La educación superior no universitaria en Argentina*. Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias, 2004, 150 p. (La educación superior en Argentina, 12).**

Analiza la situación actual y las perspectivas futuras de la educación superior no universitaria en Argentina, al tiempo que compara la educación universitaria estatal con la privada.

**Sagastizabal, Leandro, *Informe sobre la situación y perspectivas de las editoriales universitarias en Argentina*. Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias, 2004, 38 p. (La educación superior en Argentina, 9).**

Presenta la situación actual y la perspectiva de las editoriales universitarias argentinas, identificándolas y tipificándolas. Destaca, a partir de un diagnóstico, las facilidades, oportunidades y obstáculos para el desarrollo del sector.

**Sánchez Martínez, Eduardo, *La legislación sobre educación superior en Argentina*. Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias, 2004, 46 p. (La educación superior en Argentina, 5).**

Se analiza la legislación sobre educación superior en la Argentina, tanto en su evolución histórica como en la realidad del marco regulatorio vigente.

**Schlemenson, Silvia y otros, *El placer de criar, la riqueza de pensar: Una experiencia con madres para el desarrollo infantil temprano*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2005, 144 p. (Colección Conjunciones).**

Ofrece una síntesis de una investigación-acción con madres de niños de 0 a 3 años. Se abordan las características del ejercicio de la función materna y se analiza, también, la función del padre como operador simbólico del psiquismo del niño.

**Suasnábar, Claudio, *Universidad e intelectuales: educación y política en la Argentina (1945-1976)*. Buenos Aires, Flacso-Manantial, 2004, 301 p. (Cuadernos argentinos).**

Analiza la relación entre intelectuales y política en los convulsionados años sesenta y setenta, en particular en el campo pedagógico universitario, y analiza y examina las condiciones de producción del campo intelectual y las distintas posiciones políticas, así como sus modalidades de intervención.

**Tiramonti, Guillermina (comp.), *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial, 2004, 240 p.**

Aborda la escuela a partir de una mirada que da cuenta de la configuración fragmentada del sistema y analiza el papel que desempeñan las expectativas familiares, los recursos institucionales, el capital cultural de las familias y las estrategias de los diferentes sectores sociales ante la situación de cambio en la que deben desenvolverse.

Esta publicación se terminó de imprimir  
en el mes de abril de 2006,  
con una tirada de 50.000 ejemplares.

