

### Diálogos

De Alba | Díaz Barriga | Glazman Nowalski |  
González Gaudiano | Orozco Fuentes

### Escriben

ATE | Cerdá | Comesaña | Di Marco | Dussel |  
Gagliano | Hernández | Iardelevsky |  
Itzcovich | Laclau | Paulozzo | Popkewitz |  
Reybet | Tommasi | UPCN |

Anales de la  
**educación**  
común

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

Filosofía política  
del currículum

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*

*D. 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 Villarreal

Director Provincial de  
Información y Planeamiento  
Educativo  
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 4 • agosto 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 Información y Planeamiento Educativo  
Calle 13 y 56 (1900) La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina  
Tel. (54 221) 4297624 / 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



## Sumario

<b>editorial</b>	8	Principales cambios curriculares en el sistema educativo provincial, por Adriana Puiggrós
	16	Homenaje a Gregorio Weinberg
<b>contextos</b>	20	Ideología y posmarxismo, por Ernesto Laclau
	36	Mitos e imaginarios, por Lucio Cerdá
	44	La noción de conocimiento, por Manuel Comesaña
	50	Juventud, educación y trabajo, por Dirección de Información y Estadística
<b>diálogos</b>	60	¿Filosofía política del currículum?, palabras de Ángel Díaz Barriga, Raquel Glazman Nowalski, Edgar González Gaudio y Bertha Orozco Fuentes. Coordinadora: Alicia de Alba
<b>artículos</b>	78	Escolaridad y exclusión social, por Thomas Popkewitz
	95	Currículum y conocimiento en la escuela media argentina, por Inés Dussel
	106	Historia de una particular arquitectura, por Marina Paulozzo
	111	Perlas sin collar, por Rafael Gagliano
	116	Democratización, ciudadanía y derechos humanos, por Graciela Di Marco
	128	Acerca de masculinidades, feminidades y poder en las escuelas, por Adriana Hernández y Carmen Reybet
	136	Legados, experiencias y aprendizajes, por Alberto Iardelevsky
	144	Globalización, Harry Potter y currículum, por Susana Itzcovich
	150	El debate entre lo urgente y lo importante, por Cristina Tommasi
	156	El rol de los auxiliares en un nuevo marco educativo, por Hugo Godoy, Secretario General de ATE y por la Secretaría General de UPCN
<b>institucional</b>	160	Recuperar la jerarquía académica de la formación docente
	163	Proyecto "Conociendo las escuelas"
<b>guía de recursos</b>	181	Reseñas
	185	Selección temática de obras y documentos ingresados al Cendie

# PRINCIPALES CAMBIOS CURRICULARES EN EL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL

Presentamos este cuarto número de la revista *Anales de la educación común* inmersos en el contexto nacional y provincial de debate de la Ley Nacional de Educación. Si bien la Ley establecerá normas generales, será el marco para posteriores debates sobre temas específicos. El currículo será probablemente uno de ellos. Esperamos poder contribuir con esta publicación a enriquecer la discusión política y filosófica sobre ese problema, poniendo a disposición de los lectores, como en los números anteriores, artículos, diálogos y columnas que sostienen diversos posicionamientos y enfoques de prestigiosos autores, a quienes nuevamente agradecemos su generosa participación.

Desde nuestra posición y con la responsabilidad que asumimos de conducir el gobierno del sistema educativo provincial, quiero dar a conocer algunas de las principales medidas que estamos llevando adelante desde la gestión en relación al tema del presente número.

## **El debate para una nueva Ley de Educación Nacional**

En los últimos años la provincia de Buenos Aires ha implementado significativos cambios en la estructura y organización del sistema educativo que merecen ser profundizados. Estas transformaciones en proceso han sido posibles, no sólo por contar con claros lineamientos de la política educativa plasmados en el *Plan de Educación 2004/2007*, sino también por la ini-



ciativa del gobierno provincial de someter ese plan a la opinión de la ciudadanía, particularmente a los docentes y alumnos, en la Ronda de Consulta efectuada en el año 2004. De modo que muchas de las medidas generales tomadas en el sistema educativo, y particularmente aquellas que generaron modificaciones curriculares, fueron consecuencia, entre otras iniciativas, de la realización de esa Consulta –en la que participaron docentes de 10.864 escuelas, sobre un total de 15.894 establecimientos distribuidos en los 134 distritos de la Provincia y cerca de un millón de padres de alumnos–. No tenemos dudas que esto ha posibilitado enriquecer el debate actual en el nivel nacional, a más de diez años de la sanción de la Ley Federal de educación y de la Ley de Transferencia de los servicios educativos.<sup>1</sup>

Este antecedente inmediato sentó bases sólidas para el desarrollo de prácticas de debate de las políticas públicas, particularmente aquellas vinculadas a la educación, conformando una productiva experiencia de participación democrática de la comunidad educativa provincial. Al momento de redactarse este texto, se está procesando la información proveniente de encuestas, entrevistas, grupos focales, discusiones grupales y foros que abarcaron un universo más de dos millones de personas (alumnos, docentes, padres/madres, miembros de organizaciones y ciudadanos) en nuestra jurisdicción. Contribuiremos con los consensos y disensos que resulten de la Consulta 2006 al diseño de una nueva Ley de Educación Nacional que, junto con la Ley de Financiamiento del Sistema Educativo y la Ley de Educación Técnico-Profesional,<sup>2</sup> deberán brindar el marco normativo para constituir un sistema educativo sobre la base de un federalismo que recupere la identidad local, municipal, regional, sin perder los lazos que unen la parte con el todo. Tal como lo expresara el Gobernador Felipe Solá al poner en marcha el actual plan de Consulta en el nivel provincial “Este Plan fue construido desde el respeto profundo a los consensos y a los disensos (...) esta Consulta se presenta como una oportunidad para dialogar, desde y con la verdad, con las demás realidades territoriales que nos conforman como entidad única e irrepetible en potencialidad soberana, riqueza social y posibilidad de un futuro más justo y libre”<sup>3</sup>

Nosotros hemos sostenido públicamente que hay aspectos de la Ley cuya confirmación y modificación requieren de una pro-

funda discusión en el seno de la sociedad, con la especial participación de todos los sectores involucrados, en particular los docentes y los estudiantes. No podría, pues, tomarse determinación alguna sobre aspectos doctrinarios ni sobre el papel que juegan los diversos agentes sociales en la educación y en su gobierno, sin realizar el proceso de evaluación y consultas pertinentes. En el próximo número de esta revista brindaremos información acerca de los avances de la Consulta en curso, en la Provincia acerca de la Ley de Educación Nacional.

### Educación Secundaria

En el año 2005, la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) comenzó a implementar un nuevo modelo de Educación Secundaria (ES) que recuperara la unidad conceptual de la educación para los adolescentes como sujetos de derecho. Como consecuencia de ello, hoy la ES consta de seis años, concebidos con el objetivo de que los alumnos que ingresan en la pubertad egresen como ciudadanos, brindándoles las herramientas para que a los 18 años puedan gozar de todos los derechos y sean responsables de las obligaciones que implica esa condición. Por ello, los tres primeros años que en la nueva estructura se denomina Educación Secundaria Básica (ESB) –comprende 7°, 8° y 9° año, llamado Tercer Ciclo de la antigua EGB – están orientados a tratar la problemática específica de la adolescencia; y los tres años siguientes, el Polimodal, a la preparación, tanto para el ingreso a los estudios superiores como para el mundo del trabajo y la producción. De esta manera cumplimos con nuestro propósito más ambicioso: acercarnos cada vez más a la meta de que todos los chicos de entre 3 y 18 años lleguen, permanezcan y egresen de la

escuela, extendiendo de este modo la obligatoriedad hasta el 6° año de la ES.

### El Prediseño Curricular de la Secundaria

El diseño curricular para la Secundaria Básica fue pensado como un proceso de mediana duración, a partir del cual pretendemos elaborar una propuesta de enseñanza que dé cuenta de un proyecto político-pedagógico para la educación de los jóvenes, que no sólo considere el sistema educativo provincial sino que haga posible la transformación de los actuales límites en potencialidades y, fundamentalmente, teniendo la inclusión de quienes fueron parcial o totalmente excluidos del sistema, como uno de los ejes estructurantes. Consideramos que el ciclo de la Educación Secundaria Básica debe ser el tránsito educativo que asegure la continuidad de los alumnos en el sistema educativo, evitando el fracaso y la repitencia, con una propuesta de enseñanza acorde con los sujetos destinatarios: los adolescentes y jóvenes.

Partiendo de estos supuestos, el proceso de implementación del Prediseño Curricular (PDC) para 7° año, elaborado hacia fines de 2005, se planificó para ser puesto en práctica en un grupo de 75 escuelas de toda la Provincia, en estado de *implementación piloto* o *revisión*, incluyendo un dispositivo de acompañamiento y monitoreo de dicha implementación que permite la realización de los cambios y ajustes necesarios.

Al mismo tiempo, este dispositivo de monitoreo –aplicado por los capacitadores de los equipos técnicos regionales– tuvo varias líneas de intervención para acompañar la compleja tarea de docentes y directores en la implementación, como así también para obtener la información necesaria para realizar la reescritura del docu-

mento. La línea de intervención más destacada estuvo dada por la asistencia técnica realizada por los equipos de capacitación.

Además de los instrumentos mencionados, como informes de asistencia técnica, entrevistas, cuestionarios estandarizados, jornadas institucionales y provinciales, se incorporaron los aportes formulados por expertos en currículum y didáctica de cada una de las materias. Esta variedad de instrumentos y aportes permitió al equipo de coordinación de la producción del PDC elaborar criterios para revisar, corregir y ajustar la propuesta que se presentara originalmente.

En este punto considero necesario aclarar que actualmente conviven múltiples denominaciones circundantes, como “espacio curricular”, “materia”, “asignatura”, “área” y “disciplina”. Esta multiplicidad se origina en una errónea interpretación de estos conceptos como si se tratara de sinónimos, cuando no lo son, pero creemos que debe abandonarse la discusión nominalista y resignificar algunos de esos términos, para destrabar la discusión, que centramos en el dispositivo de enseñanza-aprendizaje inscrito en el PDC y la organización de las asistencias técnicas a las escuelas y los docentes que participan del proceso de cambio curricular. El proceso de monitoreo para la escritura definitiva del Diseño Curricular para 7º año de ESB culminó en las Jornadas Provinciales (Mar del Plata los días 13 y 14 de julio de 2006). Asistieron cerca de mil personas, docentes, directores e inspectores de las 75 escuelas involucradas y equipos regionales. Se trabajó sobre la evaluación del proceso y dispositivo de implementación, con el fin de mejorar su organización para la incorporación de 8º durante 2007 y se presentaron los cambios del

Diseño definitivo respecto del PDC. También se dio a conocer la línea de capacitación para la implementación del Diseño Curricular definitivo de 7º año para todos los docentes a cargo de ese año en la Provincia, a realizarse durante el segundo cuatrimestre de 2006 y principios de 2007. Las conclusiones de dicho encuentro mostraron la riqueza de la experiencia; junto con los informes solicitados y una variedad de instrumentos contruidos para recolectar información, permitirán reformular los cambios curriculares probados, con vistas a la implementación del PDC en todos los primeros años (7º) de la Provincia en el año 2007, y comenzar en el mismo período la etapa piloto del cambio curricular de 2º y 3er años de ESB.

### **Construcción de ciudadanía: una materia nueva**

Entre otros acuerdos logrados en la etapa piloto del PDC, se destaca la consideración de la educación como una herramienta privilegiada en la construcción de ciudadanía y la necesidad de introducir las modificaciones curriculares más urgentes, para que este concepto trascienda el plano meramente enunciativo. Creemos que uno de los objetivos primordiales de la educación, en todas las etapas, es formar sujetos de derecho. Con este fin –que constituye un eje fundamental de la propuesta educativa para la ESB – se incorporó una nueva materia denominada “Construcción de Ciudadanía” en las 75 escuelas de implementación del PDC. La misma tiene como objetivo principal crear un espacio para el ingreso curricular de las culturas juveniles a la escuela, entendiendo que una propuesta educativa para los adolescentes debe contemplar la incorporación de sus propias prácticas.

Sabemos que poner en marcha una nueva

materia constituye un gran desafío y, en este caso particular, este desafío se multiplica, puesto que la materia a incluir es un espacio que carece de antecedentes en los términos en los que nos propusimos implementarla. Si concebimos a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho, no podemos imponer proyectos *a priori*, preparados por los docentes o los equipos técnicos. En cambio, se trata de un ámbito curricular que definirán los mismos estudiantes: un espacio cuya prescripción fundamental es centrarse en la voz, los intereses y los saberes de los adolescentes.

Es por ello que la escritura del documento curricular se realizará al mismo tiempo que se construya la experiencia en las instituciones y, a partir de las definiciones de la DGCYE respecto de los fines de la inclusión de esta nueva materia, se realizará un diseño preliminar, que estará elaborado en el mes de diciembre próximo. Tenemos prevista la universalización de la implementación de “Construcción de Ciudadanía” en todos los 7º años de todas las ESB de la Provincia a partir del ciclo lectivo 2007. Una vez finalizado el diseño curricular para el primer año de la ESB, nuestros equipos técnicos seguirán elaborando los currículum de los otros dos años de ese nivel, con el propósito de completar los prediseños restantes en el mes de diciembre para iniciar los procesos de implementación a partir de 2007.

### Escuela Primaria Básica

Por otra parte, la nueva organización de la Escuela Primaria Básica (EPB) de seis años de obligatoriedad, separada del antiguo Tercer Ciclo, permitirá una dedicación más específica, tanto de directivos como de docentes, en la formación de niños de entre 6 y 12 años,

sin desatender a aquellos que son mayores y que por diversas razones (familiares, sociales, culturales, etc.) todavía estén cursando este nivel. En el Primer Ciclo deben aprender a utilizar la escritura, la oralidad y la lectura, como medios para comprender, disfrutar y comunicar sus experiencias y reflexionar acerca de la realidad, además de la utilización de las cuatro operaciones matemáticas básicas y el inicio en los saberes de otras áreas de conocimiento. Es fundamental revalorizar los procesos de enseñanza del Segundo Ciclo de la EPB para que los alumnos consoliden y diversifiquen los aprendizajes instrumentales ya logrados en Lengua y Matemática, a la vez que aprendan a estudiar tomando como objeto de ese estudio a las Ciencias Naturales y a las Ciencias Sociales, los idiomas y las disciplinas artísticas, para que todos esos conocimientos les permitan comprender el mundo, interactuar e incidir en la realidad y expresar la propia subjetividad.

### Organización y gobierno del sistema

Sería un grave error político ignorar que no es posible realizar transformaciones curriculares exitosas si éstas no son acompañadas, simultáneamente, por otras medidas de gobierno del sistema. No se trata solamente de aquellas vinculadas a la inversión en obras de infraestructura, el equipamiento o las mejoras en las condiciones laborales de los docentes, por mencionar algunas. Pensamos que no hay transformación educativa posible si ésta no es sostenida por una reforma administrativa que posibilite hacer efectivos, transparentes y públicos los objetivos de la política educativa.

En tal sentido, teníamos clara la necesidad de mejorar la comunicación entre los niveles centrales y las escuelas, propiciando la asun-

ción de un rol de supervisión que superara las perspectivas parcializadas por medio de la especificidad de niveles educativos. En función de este propósito, oportunamente se decidió la creación de la Dirección Provincial de Inspección General, y a los cargos ya existentes de Inspectores Jefes Regionales se sumaron los de Inspectores Jefes en cada distrito, con quienes colaboran los Inspectores Zonales. Se hacía necesario profundizar los procesos de descentralización fortaleciendo los mecanismos de apoyo técnico a los equipos de conducción en el territorio. Con ese fin crearemos los cargos para conformar el equipo técnico que acompañe al Inspector: un delegado de Infraestructura escolar, uno de Administración, uno de Planeamiento y uno de Investigación.

De igual modo, a partir de un claro mandato del Gobernador de la provincia de Buenos Aires, hemos tomado medidas para fortalecer los Consejos Escolares implementando, mediante concursos públicos, los postergados nombramientos –prescriptos por la Ley Provincial de Educación<sup>4</sup>, en el los art. 63 al 66– de los Secretarios Técnico-administrativos, que brindarán asesoramiento a los Consejos en materia de contabilidad, finanzas y otros procesos inherentes a la administración de los recursos. A fin de garantizar la transparencia del proceso del concurso para cubrir estos cargos, el Gobierno provincial suscribió, el 7 de junio de 2006, un convenio marco de cooperación con la Asociación Civil Poder Ciudadano.

### Formación y capacitación docente

Con una fuerte convicción política, a la que se sumó un histórico y legítimo reclamo de los docentes, nos propusimos jerarquizar la formación y capacitación de los educadores. Entre las

numerosas iniciativas que pusimos en marcha para cumplir este objetivo, queremos destacar el plan de capacitación gratuita y en servicio de 98.000 docentes mediante diversos programas; el fortalecimiento de los Institutos de Formación Docente terciarios y el agregado de un año, optativo, para quienes deseen obtener el título de Licenciado<sup>5</sup>. “Hace muy pocos días, el 12 de julio, la legislatura bonaerense sancionó la Ley de creación de una Universidad Pedagógica Provincial, que habíamos presentado. Esta institución, que articulará su oferta con los institutos superiores de formación docente, brindará carreras de posgrado en diversas áreas, comenzando con cuatro grandes orientaciones: Pedagogía Social; Administradores Especializados para el sistema educativo; Enseñanza –orientación que permitirá abrir carreras de posgrado a término, en función de las áreas en las que se necesita mejorar la formación docente– y Nuevas Tecnologías, Nuevos Lenguajes y Multiculturalismo orientación vinculada a la alfabetización digital, la producción de contenidos digitales y la problemática multicultural de la provincia de Buenos Aires.

### Ecología

El cuidado y la sustentabilidad del medioambiente constituyen temas centrales de la agenda política internacional. En este momento el mundo enfrenta numerosas situaciones de conflicto bélico y transformaciones demográficas, con consecuencias en el desarrollo social y económico de las naciones y las regiones, que tienen como eje la lucha por los recursos energéticos esenciales, como el agua, el combustible, la tierra, etcétera. Hemos incorporado esa problemática en el curriculum de la formación escolar de todos los niveles del sistema educati-

vo bonaerense, abordando la relación hombre, naturaleza y sustentabilidad. Este tema se ha constituido en un nuevo eje, el eje 9, del Plan de Educación 2004/2007 y hemos creado la Dirección de Educación Ambiental, dentro de la Dirección Provincial de Planeamiento de la DGCYE. Esa nueva Dirección está abordando de manera sistemática los problemas medio ambientales que se vinculan con la infraestructura y el entorno escolar, la salud, la cultura escolar y local, y el diseño curricular.

### Textos escolares

En el inicio del ciclo lectivo 2006 hemos distribuido en forma gratuita la serie de *Cuadernos de Trabajo*, producidos con material provisto por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y aportes de especialistas de la DGCYE y el Instituto Provincial de la Administración Pública, para que nuestros niños y jóvenes puedan acceder a ellos aunque no tengan recursos económicos, reconstruyendo la identidad del sujeto lector. Se trata de tres millones y medio de textos escolares para alumnos de ESB, consistentes en tres cuadernos de Lengua (1, 2 y 3, de acuerdo al año correspondiente); tres de Matemática (1, 2 y 3, de acuerdo al año que curse el alumno); Formación Ciudadana (1 libro con contenidos para los tres años), y Tecnología de la Información y la Comunicación (también para los tres años). Es decir que cada alumno recibe un conjunto de cuatro libros. Próximamente convocaremos a un

concurso público abierto y a licitaciones públicas, respectivamente, para la producción de 19 libros de texto, su impresión y su distribución, y producción digital de otros 38, destinados a los alumnos de todos los años de la EPB y la ESB. De esa manera el gobierno de la Provincia de Buenos Aires garantiza que todos los niños y jóvenes tendrán los libros necesarios para cursar su escolaridad, pues para cumplir con el objetivo de incluir a todos no basta con convocar a quienes han abandonado la escuela o tienen un horizonte de abandono pues están fracasando, sino que resulta indispensable poner a su alcance los instrumentos que les permiten acceder al aprendizaje. Nuestros siguientes objetivos son multiplicar el público lector, motivar el interés por la lectura y estimular la industria editorial.

### Conclusión

Para finalizar, quisiera compartir con ustedes una última reflexión. Aun después de décadas de implementación de políticas neoliberales y desinversión, la tradición y la conciencia de la sociedad argentina sobre la necesidad de defender la escuela pública, gratuita y obligatoria, así como la responsabilidad indelegable y principal del Estado en esta materia, permiten confiar en que podamos asumir, con un amplio sentido crítico y democrático, la oportunidad para el debate y la intervención soberana sobre nuestro presente y nuestro futuro como Nación, que nos ofrece el proceso de cambio de la Ley Nacional de Educación.

Adriana Puiggrós

Directora General de Cultura y Educación

## Notas

- <sup>1</sup> Toda la información vinculada al debate de la Ley de Educación Nacional y sus antecedentes, como la Ronda de Consulta 2004 y al Plan de Educación 2004/2007, se puede consultar en el portal de la DGCyE , <http://abc.gov.ar>.
- <sup>2</sup> El texto completo de estas normas puede consultarse en el portal <http://abc.gov.ar>.
- <sup>3</sup> Palabras del Gobernador de la provincia de Buenos Aires, Ing. Felipe Solá, el 7 de junio de 2006 al poner en marcha el Plan Provincial de consulta sobre la Ley de Educación Nacional en la gobernación bonaerense.
- <sup>4</sup> El texto completo de la Ley 11.612 puede consultarse en el portal [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar), lo mismo que la información referida a los concursos para cubrir los cargos de Secretario Técnico.
- <sup>5</sup> Este Plan de capacitación consta de diversos programas, como “Maestros y profesores enseñando y aprendiendo”; “Capacitando en la escuela”; “Lectura y escritura en la Alfabetización inicial”; “Capacitación para secundaria básica” y “Hacia una mejor calidad de la educación rural”.

(1919 - 2006)

# HOMENAJE A GREGORIO WEINBERG

Visitamos la biblioteca del profesor, es decir su casa. Porque su casa es una biblioteca. En todas las habitaciones hay decenas de libros y colecciones de caracoles, de pisapapeles, de máscaras, de recuerdos de sus viajes por América Latina, Asia, África, y también innumerables fotos de su familia.

Y podemos percibir todavía su presencia.

Nos cuentan sus familiares que al profesor le interesaba sobre todo rescatar pensadores olvidados, apoyar estudiantes y acompañar a investigadores. ¡Qué formidable apuesta al futuro!, especialmente en la persona de un historiador, que suele quedar sumergido en el pasado. Pero él fue también un gran educador, tanto en el contacto con sus estudiantes como estimulando la publicación de obras de figuras clave para entender nuestra patria y nuestro continente.

Y recordamos que Gregorio Weinberg ha sido uno de los mayores referentes en la historia de la educación argentina. Su ejemplar actividad docente en las carreras de Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad de

Buenos Aires ha nutrido el saber intelectual en todos aquellos que tuvieron el privilegio de contarse entre sus alumnos.

Defensor incansable de la enseñanza pública, ha sostenido siempre que la educación debía ser democrática, universal, gratuita, inclusiva, laica, participativa, formativa, actualizada, crítica, enriquecedora del lenguaje y abierta a los cambios tecnológicos. Generoso divulgador de ideas innovadoras, conceptos, autores, que ofrecía con entusiasmo en las clases, en numerosas participaciones en congresos y conferencias y en los medios de comunicación respondiendo a alguna entrevista siempre esclarecedora.

Mas allá de los títulos obtenidos en el ámbito académico, fueron sus acciones las que le dieron una notable distinción de humanista. Tenía una amplísima visión cultural reflejada en sus proyectos, investigaciones y en el ejercicio de la escritura. Sus obras han dejado significativas huellas en el aprendizaje de muchas generaciones. Fue director de la Biblioteca Nacional y vicepresidente del Consejo Nacio-

nal de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Consultor de las Naciones Unidas y miembro de la Comisión Nacional de la Unesco. En la UBA fue nombrado doctor *honoris causa* y fue miembro de la Academia Nacional de Educación. Recibió el premio Kónex de Brillante en 1986 como la figura más sobresaliente en humanidades y la Unesco le otorgó la medalla Aristóteles de Plata. Además y como si esto fuera poco, escribió buenos libros: *Mariano Fraguero: pensador olvidado* (1975); *El descontento y la promesa* (1982); *Ensayos sobre la educación y cultura* (1982); *Modelos educativos en la historia de América Latina* (1984); *Tiempo, destiempo y contratiempo* (1993); *Ilustración y educación superior en Hispanoamérica* (1997); *La ciencia y la idea de progreso en América Latina 1860-1930* (1998); *Sarmiento, Bello, Mariatégui y otros ensayos* (1999).

Gregorio Weinberg aportó textos siempre enriquecedores en reediciones importantes de documentos significativos para la historia argentina: la Introducción a *Manuel Belgrano. Escritos Económicos* (1954); la Advertencia Preliminar a *Educación Popular* de Domingo Faustino Sarmiento, y el Estudio Preliminar y Selección y Notas de la obra titulada *Debate parlamentario sobre la ley 1420* (1956 y 1984). Merece también un enorme reconocimiento como editor. En este sentido ha sido Director de colecciones tales como *El Pasado Argentino*, *La Dimensión Argentina*, *La Nueva Dimensión Argentina*, *Tratados Fundamentales* y *Estudios y Ensayos*.

Recordamos que el historiador Luis Alberto Romero en un interesantísimo artículo rescata que el profesor Weinberg también fue un consultor internacional, y hace de él un maravilloso elogio, en esta época de

tanto pensamiento infértil: “[...] trabajó en la Cepal y en la Unesco. Suele predominar en ese medio [...] una manera ‘técnica’ no irritativa de expresarse, y también una manera algo aséptica de pensar. Nada de esto le ocurrió a Weinberg [...] ganó en ese tránsito una perspectiva ecuménica singular y envidiable, que le permitía pensar los problemas argentinos a la luz de los universales”. A Gregorio Weinberg le tocó vivir varias de las profundas crisis que ha sufrido la Argentina. En todas ellas buscó la forma de seguir trabajando por su patria sin perder nunca la creencia en el progreso. ¡Cómo lo admiramos por ello los pedagogos a quienes nos duele la desigualdad descarnada de nuestros pueblos mientras escuchamos hablar abusivamente de “equidad” a cada momento y en salones alfombrados y climatizados donde esto se comenta en voz baja y sin pasión luego de ver *multitudes* de cifras!

Alguna vez Norberto Bobbio escribió que, ante la magnitud de una bibliografía que se había realizado sobre la obra de Weinberg, el sentimiento que lo invadió fue el de *susto*. Nunca se había imaginado que la recopilación de sus escritos pudiera ser de semejante magnitud.

Quiénes hacemos esta revista consideramos que tenemos una gran deuda con este Maestro y con nosotros mismos: le debemos, entonces, una bibliografía completa; le debemos la recopilación de todos sus escritos, no ya para asustarnos junto con Bobbio por su magnitud, sino para que esa obra inmensa nos sorprenda cada vez que la recordemos y recordemos su tarea. ¡Qué formidable apuesta al futuro, en el que aun se pueda percibir su presencia! 

Documentos que se pueden consultar en la Dirección Centro de Documentación e Información Educativa (Cendie).

- “Juan María Gutiérrez y la Universidad de Buenos Aires”, en *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, N° 10, 3-9, dic. 1990.

Disertación realizada con motivo de su incorporación académica el 1° de junio de 1987. Se ocupa de una de las figuras menos conocidas y estudiadas, entre las de primera magnitud, de nuestra vida política y cultural del siglo XIX: la de Juan María Gutiérrez, y en particular, de su desempeño como rector de la Universidad de Buenos Aires.

- Limiti, Giuliana, *Páginas escogidas*, prefacio de Jean Piaget. Presentación y notas bibliográficas de Gregorio Weinberg. Buenos Aires, A-Z, RCALC-UNESCO, 1996, 267 p., (Biblioteca Comenio de historia de la educación).
- *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, UNESCO-CEPAL-PNUD, 1995, 297 p., (Serie Ciencias de la educación).

Describe la organización de la educación en las épocas prehispánica y colonial hasta la primera década del siglo XX: la colonia, la ilustración, emancipación, liberales y conservadores, hacia la educación popular, la etapa positivista.

- “Nuevo milenio, nueva historia”, en *Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación*, N° 119, 1996, pp. 17-23.

Presenta una descripción de los países frente al nuevo milenio, las características actuales y las tendencias futuras.

# IDEOLOGÍA Y POSMARXISMO

Ernesto Laclau \*

\* Graduado en Historia en la UBA, trabajó junto con Gino Germani y José Luis Romero. En 1969 fue convocado por el historiador británico Eric Hobsbawm, quien apadrinó su ingreso a Oxford. Autor de libros como *Emancipación y diferencia* *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*.

## Antagonismos y contradicciones

Los editores de *Journal of Political Ideologies*\* me solicitaron proporcionar un informe de la aproximación teórica que había desarrollado en una variedad de publicaciones en los últimos 20 años. Para hacerlo intento presentar una articulación lo más sistemática posible acerca de las principales categorías asociadas con la teoría discursiva en el sentido en que ha sido concebida por mí y por una serie de otros estudiosos. La contribución de este ensayo se encuentra en las estructuras globales de esta articulación más que en las particularidades que la componen.

\* El *Journal of Political Ideologies*, editado por Taylor & Francis Group –Reino Unido–, es una revista dedicada al análisis de la ideología política en sus aspectos teórico y conceptual. La publicación constituye un importante aporte al desarrollo del campo vital e innovador de los estudios políticos. (N. de C)

Una original reflexión política que interpela a las categorías clásicas del marxismo mediante una teoría del discurso, y que permite volver a pensar el uso de conceptos como historia, ideología, pueblo y hegemonía.

El punto de partida de nuestra reflexión fue una ambigüedad encontrada en la concepción marxista de Historia, que fuera muy frecuentemente señalada pero que, según nuestro parecer, no ha recibido el tratamiento sistemático que merece. [Esta ambigüedad] fue la siguiente: la Historia fue para Marx, en primer lugar, un proceso enteramente objetivo dominado por la contradicción entre el desarrollo de las fuerzas productivas y los sucesivos sistemas de relaciones de producción constitutivos de la organización social. El Prefacio a *Critique of Political Economy* constituyó la personificación de esta visión objetivista en la que los antagonismos sociales juegan un rol claramente secundario, por cuanto son sólo la distorsionada reflexión de una necesaria lógica subyacente. Por el otro lado, sin embargo, el Marxismo también

afirmaba que la historia de la humanidad fue la historia de la lucha de clases, para citar la famosa formulación del *Manifiesto*. ¿Cómo hacer de estas dos visiones una unidad? Mi creciente convicción fue que esto era una tarea imposible, y que la así llamada “crisis del Marxismo” fue en gran medida, el resultado de esta imposibilidad. Alrededor de 1970 esta visión objetivista está enteramente desacreditada. La forzada teoría del valor, en la que estaba fundada, fue vista como plagada por todo tipo de inconsistencias teóricas; la predicción clave de una simplificación creciente de la estructura social bajo el capitalismo fue enteramente refutada; y la complejidad de las identidades sociales y políticas en un mundo globalizado desafiaron cualquier perspectiva cercana basada en [el concepto] de clase.

¿Qué sucede, sin embargo, con la segunda visión, aquella que cuestionó una noción petrificada de las relaciones sociales declarando la centralidad de los antagonismos sociales –“lucha de clases”– según Marx? No obstante los límites de *clase* de esa visión pudieron ciertamente verse cuestionados por igual, la centralidad del momento antagónico no ha perdido ninguna de sus cuestiones relevantes. Requiere, es verdad, una nueva conciencia de lo que implica una relación antagónica y, especialmente, un juicio acerca de esa relación que no la subordine a situaciones precisas asignadas por la concepción objetivista. Este es el punto de origen de nuestro posmarxismo.

Entonces, ¿cómo concebir qué es una relación antagónica? Para la concepción objetivista, ésta era una cuestión secundaria porque la lógica de la historia los atravesó pero no fue constituida por los antagonismos. Pero si éstos son vistos ante todo como constitutivos del tejido social, la determinación de su estatus ontológico se convierte en un asunto teórico central. Nosotros comenzamos, en *Hegemony and Socialist Strategy*, refiriéndonos a la distinción kantiana entre oposición real y contradicción, ninguna de las cuales vimos como posible para alcanzar lo que involucra un antagonismo social. La contradicción, como señaló Kant, sólo puede tener lugar entre conceptos. Esta es la razón por la cual, una filosofía idealista como la de Hegel, que reduce lo real al concepto, pudo concebir los antagonismos como contradicciones; pero, como señaló la escuela de Della Volpian en Italia, es incompatible con una filosofía materialista como el Marxismo que afirma el carácter extra mental de lo real. Sin embargo, a pesar de que nosotros acordamos en este

punto con la concepción de Della Volpian, no podemos seguirlo en su segunda tesis según la cual los antagonismos sociales deben concebirse en los términos de la real oposición kantiana (*Realrepugnantz*), por la simple razón de que las oposiciones reales no son del todo antagónicas. Nada hay de antagónico en el conflicto entre dos piedras. En ese caso, sin embargo, si ni la contradicción ni la oposición real ofrecen las credenciales apropiadas para alcanzar intelectualmente aquello involucrado en un antagonismo, ¿cómo podríamos nosotros concebirlo?

Este fue el punto en el que nuestro enfoque tomó un giro radical. Mientras la contradicción y la oposición real son ambas relaciones objetivas, entre objetos conceptuales, en el primer caso, y entre objetos reales, en el segundo, los antagonismos, para nosotros, no son relaciones objetivas sino un tipo de relación en la que se muestran los límites en la constitución de cualquier objetividad. ¿Cómo así? Desde el punto de vista de cada una de las dos fuerzas antagónicas, su oponente no es una presencia objetiva, que completa la plenitud de la propia identidad, sino que representa, por el contrario, aquello que hace imposible alcanzar semejante plenitud. Esto significa que, en la medida en que nosotros permanecemos dentro de la perspectiva de cada una de las dos fuerzas antagónicas, el momento *strictu senso* de conflicto, lejos de ser objetivo, indica la imposibilidad de la sociedad de alcanzar una objetividad plena. Concebir antagonismos como objetivos requeriría el punto de vista de un observador objetivo, que vería en ellos una expresión de una objetividad más profunda eludiendo la conciencia de las dos fuerzas en conflicto. Esta es la tarea llevada a cabo por la

“astucia de la Razón” hegeliana. Pero es exactamente a la tentación que debemos resistir si vamos a ver los antagonismos como *constitutivos* y no como *derivativos*.

### La cuestión de los límites

La noción de antagonismo como límite de la objetividad es, sin embargo, sólo un punto de partida. Una serie de temas conectados con la noción de *límite* surgen inmediatamente. Permítasenos hacer referencia a algunos de ellos. En primer lugar, ¿cómo concebir exactamente un límite? Si concebimos uno de estos aspectos, aquel que está como *in pari materia*, el límite podría ser una farsa, podría ser sólo una diferenciación interna en un único espacio de representación. Así, un límite verdadero debería interrumpir aquel espacio, debería ser radicalmente heterogéneo con éste. Hemos introducido la noción de *heterogeneidad* que, sin embargo, está lejos de ser transparente y cuyas verdaderas implicancias pueden sólo aproximarse mediante una serie de pasos que intenten revelarlas. Podríamos comenzar con una trascendental pregunta: ¿cómo tiene que ser una entidad para que sus límites sean realmente heterogéneos, esto es para que implique una radical interrupción de un espacio de representación? Existe una precondition para tal interrupción, que es que el lugar que esta implica no debería ser aquel que tiene lugar entre campos regionales de representación –cuya diferenciación sería totalmente representable por sí misma– pero que debería ser más bien una aporía interna al principio de representación como tal. Esta precondition ya excluye una serie de candidatos como posibles paradigmas del terreno básico ontológico. Todas las nociones de límite fundadas en diferencias positivas son, por supuesto, incompatibles con la idea de un límite radical (las diferencias positivas presuponen un tema en el que están constituidas, de manera que no pueden aprehender qué es un límite radical). Pero, por la misma razón, las contradicciones dialécticas deberían ser excluidas: como en toda contradicción dialéctica (A–no A) la precondition es que tengo en “A” todo lo que necesito para hacer la transición a “no A”, la dialéctica tiene que postular un único espacio de representación dentro del cual esa transición tendrá lugar. Heterogeneidad en el sentido radical que estamos

La predicción clave  
de una simplificación  
creciente de la estructura  
social bajo el capitalismo  
fue enteramente refutada.

postulando es incompatible con ambas dialécticas –basadas en la contradicción– y con la simple oposición, basada en la contrariedad. Con esto llegamos otra vez a la conclusión a la que ya habíamos arribado: ni la contradicción ni la oposición real son compatibles con la noción de *límite* que requiere el antagonismo, basado en heterogeneidad radical. Entonces, lo que necesitamos en un terreno ontológico en el que el fracaso inherente a la representabilidad (el momento de conflicto presente en el antagonismo que, como ya hemos señalado, soslaya la representación directa) se torna él mismo representable, aun si sólo mediante los rastros de no representabilidad dentro de lo representable, como en el noúmeno kantiano: un objeto que se muestra por medio de la imposibilidad de su adecuada representación.

Enumeremos más precisamente las condiciones trascendentales de un terreno en el que la noción de antagonismo puede ser inscripta como límite de objetividad. La primera y más importante es que aquello que es inscribible en semejante terreno debería ser más amplio que el campo de las relaciones objetivas, de lo contrario estaríamos confinados a la exclusiva alternativa oposición real/contradicción dialéctica. En segundo término, aquello que es actualmente inscribible en ese terreno podría no sólo ser justamente lo representable, sino también la última imposibilidad interior de representabilidad como tal, si no no habríamos trascendido el campo de la objetividad. En tercer lugar, las entidades construidas alrededor del límite de objetividad no podrán ser conceptualmente comprendidas (si lo fueran, serían otra vez, objetos positivos). Cuarto, cualquier primacía que una entidad tiene sobre las otras, no puede ser la inherente a una jerarquía en

un universo diferenciado especificable (que necesariamente presupone relaciones objetivas diferentes de las relaciones no relacionales que estamos buscando). La primera condición es conocida por la noción de discurso; la segunda, por el significante vacío; la tercera, por el concepto de nombre como campo del asunto; la cuarta, por las nociones de desigualdad (variabilidad) e inversión radical, mostrada mejor por la noción lacaniana de objeto y por la lógica de la hegemonía, que son en última instancia idénticas. Sinteticemos el argumento alrededor de estas cuatro condiciones.

¿Qué significa una relación no relacional? Aquella que no es inscribible en el campo de la objetividad porque su función, precisamente, es subvertir ese campo. O, lo que es lo mismo, aquella que desestabiliza lo conocido de las identidades. Un choque entre dos fuerzas sociales, si permanecemos en el nivel de su materialidad física, podría enteramente pertenecer al campo relacionado con lo ontológico. Esto significa que la negativa de la plenitud de ser resultado de antagonismo se expresa a través de ese campo pero consiste en algo más allá. La presencia del otro antagónico me previene de ser enteramente yo mismo. Entonces, es necesario un terreno ontológico en el que esa distancia de mí mismo, resultante del antagonismo, pudiera inscribirse. Este terreno es lo que denominamos discurso y, tal como lo señalamos muchas veces, no está restringido al habla y a la escritura sino que incluye todos los sistemas de significación. En este sentido es lindante con la vida social. La noción de “juegos del habla” en Wittgenstein, que alcanza al uso de las palabras y a las acciones con las que están asociadas, es cercana a lo que nosotros entendemos por *discurso*. Sin embar-

go, nuestro proyecto difiere del de Wittgenstein en que nosotros tratamos de explorar las implicancias ontológicas de las categorías lingüísticas –tales como *significante/significado*; *paradigma/sintagma*, etc.– que cesan en ese sentido de ser categorías meramente regionales de una lingüística concebida en un sentido limitado. En cierto aspecto podríamos decir que, si estamos buscando un terreno en el que la subversión de identidades resultantes de las relaciones antagónicas pudiera ser representado, la Retórica sería un campo privilegiado para nuestra investigación, aceptando que ésta consiste, precisamente, en el distanciamiento de toda significación literal como resultado del movimiento tropológico. Esto es indudablemente verdad, pero debemos agregar la crucial salvedad de que lo retórico no es un adorno literario externo al lenguaje, sino una parte interior del funcionamiento lingüístico. Roman Jakobson, por ejemplo, en un giro decisivo, asoció metáfora y metonimia con los polos de paradigma y sintagma del lenguaje, respectivamente, basados en relaciones de sustitución y combinación. Este giro es crucial para nuestro intento de presentar el terreno discursivo como el ontológico primordial.

El primer paso en la dirección de una ontología discursiva/retórica es necesario pero, sin embargo, no es suficiente. Si permanecemos en este punto habremos simplemente reemplazado una ontología dialéctica o positivista por una semiótica, pero tal reemplazo no ofrecería demasiado progreso para explicar las relaciones antagónicas. La lengua, según Saussure, es un sistema de diferencias, y éstas son, en sus inter-

conexiones, tan objetivas como las relaciones de contradicción y oposición real que nosotros hemos descartado. Algo más es necesario para nuestro propósito. Volvamos por un momento a la retórica. Según Cicerón, debemos apelar al lenguaje figurado porque existen en el mundo más objetos para ser nombrados que palabras disponibles. Para él esto es, por supuesto, una deficiencia empírica, pero si se pudiera demostrar que hay en la estructura de significación algo de la naturaleza de una imposibilidad constitutiva, si la significación requiere la presencia de algo que no puede ser significado como su precondición esencial, habremos dado un paso hacia la solución de nuestro acertijo (el choque antagónico, que no se puede representar directamente como un momento objetivo, podría tal vez significarse de una manera diferente si el lenguaje tuviera otros modos de significación que una representación directa, objetiva).

El arsenal de retórica tiene un modo de significación que elimina la complementariedad literal/figurativa. Esto es la llamada *catacresis\** (un término figurado al que no corresponde ninguno literal). La oblicuidad está constituida por una significación *catacrésica*. Por razones que no puedo elaborar en esta oportunidad, hay razones para pensar que la *catacresis* no es un tropo específico sino la marca de lo retórico como tal, presente en todos los tropos. Lo literal podría simplemente ser un término que concilia las huellas de su propia retoricidad, de manera que la retoricidad podría ser constitutiva del habla.

¿Por qué? Por las razones que explicité en otra parte,<sup>1</sup> ningún sistema de significación

\* *catacresis*: tropo que consiste en dar a una palabra sentido traslaticio para designar algo que carece de nombre especial; p. ej., *la hoja de la espada*; *una hoja de papel*. (N. de C.)

puede cerrarse de otro modo que mediante desplazamientos catacrésicos. La totalidad de la argumentación está desarrollada en ese ensayo y no lo volveré a repetir aquí. Sólo enumeraré sus pasos lógicos, que son como sigue: 1) como lengua (y por extensión todos los sistemas de significación) esencialmente diferencial, su cierre es la condición previa de significación de tener en absoluto existencia; 2) cualquier cierre, no obstante, requiere el establecimiento de límites, y ningún límite puede ser establecido sin, simultáneamente, suponer qué hay más allá; 3) pero como el sistema es el sistema de todas las diferencias, aquello que está más allá del límite sólo puede ser de la naturaleza de una exclusión; 4) la exclusión opera, sin embargo, en un sentido contrario: ésta es, por un lado, la que hace posible el sistema de diferencias como totalidad; pero, por otro lado, con respecto al elemento excluido, las diferencias son no solo simplemente diferenciales sino mutuamente equivalentes. Esta tensión es lógicamente inevitable, la totalidad sistémica es un objeto que resulta, al mismo tiempo, imposible y necesario. Imposible: la tensión entre equivalencia y diferencia es insuperable, no hay un objeto literal que corresponda a esa totalidad. Necesario: sin ese objeto no habría significación; 5) conclusión: el objeto imposible tendría que ser representado, pero esta representación tendría que ser esencialmente distorsionada y figurativa. Este es el punto en que la catacrisis entra en escena. Los posibles significados de esta comunicación distorsionada constituyen solamente las diferencias particulares. Una de ellas, sin dejar de ser particular, tiene que encarnar esa totalidad imposible. Desde cierto punto de vista, esto es la producción de

un significante vacío. Significa una totalidad que es literalmente imposible. Desde otro ángulo, esto es una operación hegemónica (o la construcción de un significante maestro en el sentido lacaniano): una cierta particularidad transforma su propio cuerpo en la representación de una totalidad inconmensurable.

Tenemos ahora todos los elementos necesarios para definir aquello que está involucrado en una relación antagónica. El momento del choque antagónico, que no puede ser representado directamente, puede sin embargo ser significado –positivizado, si se prefiere– mediante la producción de un significante vacío (o dos, mejor; uno a cada lado de la frontera antagónica). El campo perteneciente a la propia identidad, que no puede cerrarse alrededor de su particularidad óptica por la presencia de la fuerza antagónica, tiene que significarse por medio de una cadena de equivalencias entre sus contenidos interiores y por medio de la producción de un significante vacío sin significado, porque representa la completud imposible de la comunidad. Y lo que cada una de las fuerzas en conflicto verá al otro lado de la frontera antagónica no será una medida puramente óptica tampoco; esa medida podrá ser solo un significado de la representación de algo diferente a sí misma: la anti-comunidad. Esta brecha entre significados ópticos de representación está impregnada de una multiplicidad de consecuencias políticas, la más importante es la esencial inestabilidad de toda cadena de equivalencias: ningún significante vacío puede controlar por completo lo que constituye los eslabones que serán parte de esa cadena. Ahora vemos claramente cómo el límite de objetividad que representa el choque antagónico puede ser significado.

Tal significación involucrará un movimiento permanente de catacresis. A pesar de que el choque no tiene representación directa, objetiva, se mostrará mediante la subversión del campo de objetividad. No estamos lejos de la noción de Lacan acerca de la subversión de lo *Simbólico* por lo *Real*.

### Concepto y nombre

Hay otras dos condiciones trascendentales que tiene que cumplir la relación antagónica si es que va a ser teóricamente clara. La primera se refiere al estatus teórico del significante vacío. La respuesta a esta pregunta podría ser normalmente bastante simple. Estamos tratando con un concepto. Si la pregunta se refería con la posición de la noción de *significante vacío* dentro de una estructura teórica, no hay duda que, cualquiera sea la posición, nos podríamos estar refiriendo a una entidad de naturaleza conceptual. Pero ésta no es la pregunta. La pregunta es acerca de la relación de un significante vacío con los objetos que agrupa bajo esta denominación. Sabemos que cualquier agrupamiento conceptual debería concebirse como *subsumido*. Hay algo que expresa el concepto que es reproducido sin alteración en cada una de las instancias de su aplicación. El concepto no puede ser otra cosa que universal, y las instancias que lo realizan deben necesariamente reproducir algo idéntico en todas, un núcleo común positivo y difícil más allá de sus variaciones particulares. Ahora, ¿qué sucede si ese núcleo común está ausente, si el asunto de una relación equiva- lencial no está dado por cualquier rasgo positivo que subya- ce en las variadas demandas sociales individuales sino por su oposición común a algo que niega a todas? Aquí llegamos al meollo de una relación antagónica: los componentes de cada polo del antagonismo no están unidos por cualquier rasgo positivo compartido (en ese caso nos ocuparíamos de una unidad puramente objetiva) sino por la oposición de todos a la fuerza con la que están confrontados. Así el significante vacío –término que unifica el conjunto de esos componentes– no puede ser un concepto, por cuanto la relación que establece con las instancias que reagrupa no es de *subsunción* conceptual. Como sabemos, lo esencial en una *subsunción* conceptual (el juicio determinante de Kant podría ser una expresión típica) es

¿Cómo tiene que ser  
una entidad para que  
sus límites impliquen  
una radical interrupción  
de un espacio de  
representación?

que la norma debería preceder las instancias de su aplicación. Pero la subsunción de una pluralidad de nexos equivalentes bajo un significante vacío no puede ser una operación conceptual a causa de la heterogeneidad de esos nexos cuyo único rasgo común es de naturaleza negativa. En ese caso, si la conexión del significante vacío con las instancias que cubre no es de naturaleza conceptual, ¿de qué naturaleza es?

Es un nombre. Permítanme explicar brevemente cómo veo la diferencia entre un orden nominal y otro conceptual. El punto central es: ¿cómo los nombres remiten a los objetos? En mi libro *On Populist Reason* (2005)<sup>2</sup> he tratado este tema, argumentando que las dos aproximaciones importantes –descriptivismo y antidescriptivismo– separan sus caminos en el tema crucial de si esa referencia implica una mediación conceptual o no. La posición descripcionista clásica –en sus varias formulaciones, de John Stuart Mill a Bertrand Russell– sostiene que toda referencia objetiva implica una mediación conceptual: todo nombre es asociación de un conjunto de rasgos descriptivos, de manera que cuando encuentro en el mundo un objeto dando muestras de estos rasgos, le aplico ese nombre.

Estamos enteramente dentro de la esfera del juicio determinante kantiano: sin los rasgos descriptivos funcionando como norma para asignar un nombre al objeto, esa asignación podría ser por completo arbitraria. La segunda perspectiva es la aproximación antidescriptivista, ligada al trabajo de Saul Kripke y seguidores: aquí la mediación conceptual está ausente; nombrar es un bautismo primordial que no está fundado en ninguna norma universal. No es necesario aclarar que nuestro

punto de vista, que se aleja sin duda de la noción de subsunción conceptual, se localiza claramente en el terreno antidescripcionista. Pero con una salvedad. Si el bautismo fundamental implica asignar un nombre a un objeto sin ningún tipo de mediación conceptual, un problema [aún] persiste, sin embargo: ¿es la unidad del objeto algo dado, de manera que el nombre aprueba sin dar cuenta de ello algo ya alcanzado antes del proceso de nombrarlo o, al contrario, la unidad del objeto resulta del acto de nombrarlo? Todo lo que hemos dicho acerca del *significante vacío* anuncia que la segunda es la alternativa válida para nosotros. Para ponerlo en términos lacanianos: la unidad del objeto es solo el efecto retroactivo de nombrarlo. Podemos ver fácilmente por qué. Si los varios componentes determinantes de un objeto compartieron algunos rasgos esenciales antes del acto de nombrarlo, el acto de nombrarlo sería complementario a una mediación conceptual. Pero si esos dos rasgos son heterogéneos y, como resultado, radicalmente contingentes, la unidad del objeto no tiene otra razón que el acto de nombrarlo. Esto explica nuestra tesis de que *el nombre es la razón de la cosa*. Muestra también por qué ninguna subsunción conceptual puede dar cuenta del tipo de unidad lograda por un significante vacío dentro del terreno discursivo.

Un momento estructural más de nuestro enfoque requiere detenimiento. Hemos indicado cómo lo Real subvierte un tejido simbólico, cómo el límite de objetividad actúa retroactivamente sobre éste distorsionando su coherencia interna. La clave de esta distorsión debe ser hallada en la producción de significantes vacíos. Estos –es un rasgo clave– tienen un efecto irradiante que va más allá de toda ubicación

estructural determinable. Esto significa que la inversión que reciben no puede ser otra determinación estructural más porque en ese caso sería completamente objetiva y el efecto disruptivo que ocasionan se perdería. Es por eso que hablamos de una inversión radical. Es radical porque procede completamente del afuera y es inversión (casi en el sentido financiero) porque dotamos una estructura elemental con un valor que no deriva de su ubicación dentro de la estructura. Esta es la razón por la cual todos los intentos de privilegiar un elemento estructural sobre otro –la famosa “determinación en último caso”, en economía por ejemplo– pierde el sentido por completo. Esa determinación sólo podría ser un efecto objetivo, y no podría explicar la limitación de objetividad resultante de una presencia antagónica.

En ese caso, ¿cuál es la naturaleza de una inversión que es de verdad radical? En nuestro punto de vista, sólo puede ser de naturaleza *afectiva*. Esta afirmación requiere, no obstante, una advertencia preventiva. Podría ser erróneo pensar que la significación estaría cercana a la objetividad mientras que la inversión afectiva podría ser una fuerza enteramente ajena al proceso de significación. Tal como he tratado de demostrar en mi trabajo (Laclau, en Critchley y Marchart[edit.], 2004)<sup>3</sup> esto podría constituir una división engañosa porque, en primer lugar la significación requiere afecto, tanto como el polo paradigmático del lenguaje –que Saussure reveladoramente denominó “asociativo”– requiere sustituciones sólo posibles en términos de una experiencia individual; y en segundo lugar, el afecto no es una fuerza constituida completamente fuera de significación, sino que únicamente existe mediante la carga diferencial de una cadena de

significados. Este es el punto en el que traté de conectar la lógica de la hegemonía con aquella del objeto como en la teoría lacaniana, especialmente en el sentido en el que ha sido presentada en el trabajo de Joan Copjec (2002).<sup>4</sup> Según Lacan, sublimación es elevar un objeto a la dignidad de *Cosa* (*Cosa* para Freud, por supuesto). Esto significa que cierto objeto parcial deja de ser una parcialidad dentro de una totalidad –que lo reduciría a un mero momento en una estructura global– y convertirse en una parcialidad que es la totalidad. Pero esto no es nada más que el rol que nosotros hemos atribuido al *significante vacío* en la constitución de una formación hegemónica. De manera que la lógica del objeto y la de la hegemonía no son simplemente homólogas: son idénticas ya que ambas muestran cómo los efectos de estructura son posibles, no obstante no son determinados estructuralmente. Esto es importante para comprender cabalmente las consecuencias de esta última afirmación. Para tener una superposición completa entre determinación estructural y efectos estructurales, la estructura debería ser *causa sui*; debería ser, en otros términos, alguna forma de eternidad *Spinozeana*. Y, sobre todo, eso es aquello que es presupuesto por todas las teorías que hacen de los modos de producción el *fundamentum inconcussum* de lo social. Sin embargo, tan pronto como subvertimos esta propia determinación mediante la presencia de un otro heterogéneo –como es el caso en el antagonismo– los efectos estructurales tienden a distanciarse de la determinación estructural, lo que es lo mismo que decir que el último es un sistema de poder que, como todo poder es ejercido sobre algo externo a sí mismo. En otros términos: cuando la propia determina-

ción termina, cualquier configuración estructural va a tener condiciones de existencia que no son generadas por sí misma. En el caso del modo de producción, esto significa que, como las condiciones de existencia no son en sí mismas el resultado de cualquier determinación en la última instancia, serán interiores al conjunto articulado que ellas ayudan a constituir. Esta es la razón por la cual la noción de “modo de producción” tiene que ser reemplazada por la “formación hegemónica”.

### Del marxismo al posmarxismo

Podemos, en este punto, volver a la cuestión de la transición desde el marxismo al posmarxismo. El punto de arranque fue, tal como hemos indicado, la esencial incompatibilidad entre las dos premisas que constituyen el campo del marxismo clásico: la visión de la historia como un relato unificado por la contradicción entre desarrollo de fuerzas productivas y los varios sistemas de relaciones de producción –un desarrollo centrado en leyes necesarias y la noción de centralidad de lucha de clase– que abrió al menos potencialmente la posibilidad de resultados contingentes. Si la contradictoria naturaleza de estas dos premisas permaneció oculta por largo tiempo se debió a la manera en que éstas estaban articuladas en el discurso marxista: el componente objetivo tuvo el control y estableció límites a la completa expansión de la lógica implícita en la noción de antagonismo social. Se puede sólo pensar en el rol que la categoría de *necesidad histórica* desempeñó en el Marxismo de la Segunda Internacional para ver los límites que puso en la creatividad e imaginación políticas. No obstante, una vez que la confianza en esa necesidad histórica se debilitó, los diques representados por los dogmas

marxistas se desbordaron en todas direcciones. Es importante señalar que esto no fue un colapso sino más bien un desborde disciplinado; fue simplemente el desarrollo del potencial contenido en la centralidad de la lucha de clase como motor de cambio histórico una vez que no estuvo limitado por la premisa de un límite determinado objetivamente. El movimiento del Marxismo al post-Marxismo es, en gran medida, el relato de esta transición.

Tal vez sea paradójico que la primera víctima en esta transición fue la misma noción que la había hecho posible: la centralidad de la *lucha de clase*. ¿Cómo? La razón debe ser encontrada en la heterogeneidad interior que hemos encontrado como habitando la noción de antagonismo social. Si el antagonismo hubiera podido explicar de una manera dialéctica (si A, no B) no hubiera habido problema: ambos, el choque y los agentes del choque pudieron haber sido determinados en el mismo momento. Pero ya hemos explicado las razones por las cuales una transición dialéctica es radicalmente impotente para explicar qué sucede en una confrontación antagónica. Si nos trasladamos, sin embargo, a la heterogeneidad que hemos encontrado en el corazón de esta relación antagónica, si sus dos polos no pertenecen al mismo espacio de representación, en ese caso no hay forma de erradicar la noción de lucha de una categoría social particular como la de *clase*.

Veamos las dimensiones verdaderas de una relación heterogénea. Tal como apunté en alguna parte, no hay manera de encontrar el momento de radical heterogeneidad en una transición dialéctica. Veamos, por ejemplo, la noción que las relaciones capitalistas de producción son intrínsecamente antagónicas. Para una concepción dialéctica que reduce

antagonismo a contradicción, la primera tarea debería ser encontrar un terreno homogéneo en el que la contradicción pudiera emerger. Para hacer esto tengo que reducir el capitalismo a una categoría económica –comprador de poder laboral– y lo mismo para el caso del trabajador, vendedor de poder laboral. La conclusión fue que esta relación es intrínsecamente antagónica porque el capitalista extrae superávit del trabajador. Pero esta conclusión es injustificada. La relación sólo se torna antagónica si el trabajador *resiste* la extracción del superávit, pero puedo analizar la categoría de “vendedor de poder laboral” tanto como lo desee y aún seré incapaz para derivar lógicamente de aquella la categoría de *resistencia*. Entonces, la verdadera reducción de capitalista y trabajador a categorías económicas, que requiere la construcción de un espacio homogéneo de mediación dialéctica, hace imposible pensar el momento antagónico específico de la relación. ¿Por qué podría un antagonismo existir entre trabajadores y capitalistas? Por la manera en que el trabajador es constituido *fuera* de las relaciones de producción (el hecho que debajo de un cierto nivel de salario él/ella no puede llevar una vida digna, etc.). Pero en ese caso, el conflicto no es inherente a las relaciones de producción sino *entre* las relaciones de producción y la manera en que los agentes sociales son constituidos fuera de ellas. La conclusión es clara: los dos espacios de representación –el del trabajador y el del capitalista– son radicalmente heterogéneos, de manera que el terreno en el que una mediación dialéctica pudiera ser posible se ha roto. A partir de aquí las consecuencias se suceden rápidamente. Una vez que hemos concluido que un antagonismo presupone dos espacios heterogéneos de representación que no son dialécticamente mediados, no hay razón para asumir que los lugares en las relaciones de producción serán puntos privilegiados para la confrontación antagónica. El desarrollo capitalista creó muchas otras: crisis ecológica; desequilibrios entre diferentes sectores de la economía; explotación imperialista, etcétera. En ese caso, los aspectos de una lucha *anti-capitalista* son muchos y no pueden reducirse a una categoría tan simple como la de *clase*. Tendremos una multiplicidad de luchas, las luchas en nuestra sociedad tienden a proliferar cuanto más nos adentramos en una era globalizada

Tendremos una  
multiplicidad de luchas,  
y proliferarán cuanto más  
nos adentramos en una  
era globalizada pero  
son cada vez menos  
luchas de clase.

pero son cada vez menos luchas *de clase*. ¿Podríamos argumentar, sin embargo, que hay en las sociedades capitalistas –como Marx creyó en el siglo XIX– una tendencia interior a simplificar la estructura social, de manera que estamos avanzando hacia una situación en la que tendremos, como el enfrentamiento final de la historia, una simple confrontación entre trabajadores y capitalistas? Una breve mirada a lo que ocurre en las sociedades contemporáneas es suficiente como para dejar de lado sin más esta objeción.

Una consecuencia de nuestro análisis es que tenemos que afirmar la primacía de las políticas en la estructuración de espacios sociales. Ninguna cuestión todavía acerca de lógicas infraestructurales que, detrás nuestro, podrían determinar el futuro de nuestras sociedades. La política –el mundo de articulaciones contingentes– está en verdad limitada por lo social –el campo de prácticas sociales sedimentadas–, pero los automatismos sociales de este último tienen una influencia reducida para determinar la estructuración de nuestras comunidades. Los efectos, otra vez, de la globalización son visibles claramente en esta área.

Una segunda consecuencia es que los actores de la política *siempre* van a ser, en cierta medida, actores populares. Entendemos por un *pueblo* a un actor colectivo resultante del reagrupamiento equivalente de una pluralidad de demandas alrededor de un punto nodal o significativo vacío (ya hemos explicado esta última categoría). Hay dos límites a la constitución de actores populares a los que nos referiremos brevemente. El primero está ligado a la sectorialización de demandas sociales. La heterogeneidad ligada a antagonismos sociales nunca puede generar cadenas ilimitadas equivalentes excepto en

períodos de crisis orgánica. De esta manera la inscripción *popular* de una demanda siempre encontrará límites que, sin embargo, varían según la coyuntura. Tenemos así una tensión entre la habilidad de un grupo para actuar hegemónicamente sobre otros sectores y su ubicación objetiva en un sistema de relaciones que pone límites a esta apertura hegemónica. Un sindicato, por ejemplo, puede actuar como punto de reunión de una variedad de otras demandas sociales, pero el hecho de que éste tiene que defender el interés de los trabajadores en un muy preciso marco institucional puede actuar como traba para sus ambiciones hegemónicas. Toda la dialéctica de Gramsci entre clase “corporativa” y “hegemónica” es la mejor representación de esta tensión. (Cuando hablamos acerca de las limitaciones estructurales impuestas por un cierto marco, no retornamos a la infraestructura *objetivista* que hemos criticado. No estamos diciendo que esas limitaciones estructurales son un cimiento de la historia cuyas contradicciones podrían explicar el curso de esta última, sino que toda situación social es el resultado de una negociación entre un marco simbólico y otro heterogéneo que lo socava).

### De lo institucional y de lo popular

Nos hemos estado refiriendo hasta ahora a las posibilidades y obstáculos para crear una movilización anti-sistema. Nuestra segunda consecuencia se refiere al movimiento opuesto: la reacción a movilizaciones antagónicas proveniente de aquellos que están en el poder. Su política general puede resumirse en una fórmula: des-movilizar al desvalido. El movimiento anti-político consiste *por excelencia* en obtener, tanto como sea posible, una situación en la que todos los intereses se conviertan

en corporativos, impidiendo la formación de un *pueblo*. La fórmula de Saint-Simon\*: “del gobierno de los hombres a la administración de cosas” es una clara expresión de esta tendencia. En mi libro sobre lo popular mencioné que en México durante la administración del PRI, el gobierno era relativamente flexible al momento de confrontar con demandas individuales. Lo que no toleraba era lo que denominaron “el paquete”: conjunto global de demandas articuladas equivalentemente, que podrían implicar un giro político mayor. Sin embargo, también es posible un populismo desde el poder, siempre que una iniciativa mayor que implique cambios drásticos en el sistema institucional requiere movilización popular.

Podemos, en este punto, volver por última vez a la historia del marxismo para ver cómo los momentos de *lo institucional* y de *lo popular* fueron combinados para producir efectos políticos ambiguos. Para comenzar, el Marxismo fue la personificación de la negativa a cualquier reagrupamiento popular. La perspectiva revolucionaria, no obstante, fue mantenida, porque solamente concentrándose en la defensa de los intereses de los trabajadores y dejando que “las leyes necesarias de Historia” hagan el resto, ellos

terminarían por representar a la masa enorme de la población una vez que el proceso de proletarización hubiera alcanzado un cierto nivel. La combinación entre el carácter ilusorio de este pronóstico y las políticas reales que harían lo posible, que era la defensa de los intereses corporativos de los trabajadores, tuvo efectos políticos paralizantes. El lugar del sindicato, lejos de ser algún tipo de *territorio libre*, fue parte del sistema institucional del país, de manera que cuando este último fue amenazado, tal como sucedió en 1914, la solidaridad *nacional* prevaleció sobre la ideología de *clase*. Con la división del movimiento de la clase trabajadora y la emergencia del Komintern\*, la pobreza del puro *clasismo* fue vista aún más claramente: una oscilación de zigzag entre la imprudencia ultra izquierdista y la acomodación oportunista con el status quo era la marca de fábrica de la política comunista.

La *bolchevización* de los partidos comunistas en 1920 selló el destino de esta orientación anti-hegemónica. Fue en los pocos casos en que el control stalinista se relajó y algunos movimientos comunistas se las arreglaron para transformarse en puntos nodales de un más amplio deseo colectivo nacional y popular de manera que el resultado no fue otro

\* Claude-Henri de Rouvroy (1760-1825), conde de Saint-Simon, participó en la Guerra de la Independencia de los Estados Unidos y se vinculó con la Revolución Francesa. Su opinión está asociada a la creación de una confederación de Estados europeos con un Gobierno y un Parlamento comunes, germen de la actual Unión Europea. La influencia de los enciclopedistas lo lleva a aplicar la ciencia a los problemas sociales por lo que será el promotor de la Sociología, denominada así por Auguste Comte. Considera que las élites – constituidas por científicos y productores– serán las rectoras de la nueva sociedad. [N. de C.].

\* Abreviatura en ruso de la “Internacional Comunista” (Коминтерн, abreviatura de Коммунистический Интернационал, también conocida como la Tercera Internacional [N. de C.].

que una derrota desastrosa. El largo Marzo de Mao y la guerra de partisanos de Tito fueron quizá las dos principales experiencias que construyeron identidades populares más amplias y mostraron las limitaciones de una pura estrategia de *lucha de clase*. La teorización de Gramsci, centrada en las nociones de *hegemonía* y fuerza colectiva, fue la principal expresión de una estrategia alternativa que encontré, sin embargo, varios seguidores.

Hay un último punto al que tenemos que referirnos. Está relacionado con *ideología*, que aparece en el título de este ensayo. Dentro del terreno marxista, hubo dos nociones principales de ideología y ambas, en mi parecer, deberían ser rechazadas. La primera es la noción de *falsa conciencia*; la segunda, la ideología como nivel necesario de toda formación social. La primera está ligada con la posibilidad de una *verdadera* conciencia por una humanidad reconciliada con sí misma, y en algunas de sus versiones, ideología es opuesta a ciencia. El esencialismo de esta visión la ha

desacreditado completamente. En relación con la segunda, está demasiado ligada a la noción de una infraestructura naturalista que es reflejada en ideas deformadas en la mente de la gente, como para adquirirla en una teorización contemporánea. No obstante somos reacios a abandonar por completo la noción de ideología. Creo que puede mantenerse si se otorga un giro a su significación. Como hemos visto, hay algo esencialmente catacrético en cualquier precaria estabilización de significado. Todo cierre es necesariamente tropológico. Esto significa que las formas discursivas que construyen un horizonte de toda representación posible en un cierto contexto, que establecen los límites de lo que puede *decirse*, van a ser necesariamente figurativas. Son, como las llamara Hans Blumenberg\*, *metáforas absolutas*, un gigantesco *como si*. Esta operación de cierre es lo que todavía llamaría *ideológica*, que en mi vocabulario, como debería estar claro, no tiene la menor connotación peyorativa. ▣

Traducción de Nora Minuchin

\* Blumenberg, Hans, *Paradigmas para una metaforología*, Madrid, Trotta, 2003, s/d (N de C)

#### Notas

<sup>1</sup> Ver mi ensayo 'Why do empty signifiers matter to politics', en *Emancipation(s)*. Londres, Verso, 1996.

#### Bibliografía

<sup>2</sup> Laclau, E, *On Populist Reason*. Londres, Verso, 2005 ch 4

<sup>3</sup> Laclau, E., "Glimpsing the future", en S Critchley and O Marchart (edit.), Laclau, E., *A Critical Reader*. Londres, Routledge, 2004.

<sup>4</sup> Copjec, J., *Imagine There's No Woman*. Massachusetts, MIT Press, 2002.

## Identidad y sentido

# LOS MITOS SOCIALES Y LAS CONFIGURACIONES SUBJETIVAS

Lucio Cerdá \*

\* Psicólogo y pedagogo. Profesor titular de las cátedras Teoría Psicoanalítica I y II de la Facultad de Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Lomas de Zamora). Dirige la cátedra-residencia de la Licenciatura en Psicopedagogía de la misma Universidad. Coautor de *Estrategias teóricas y clínicas de intervención en Psicopedagogía*. Autor de numerosas publicaciones.

Uno de los desarrollos más importantes de las últimas décadas *con relación a* las problemáticas humanas lo constituye, sin duda, la reflexión en torno de la construcción de las subjetividades. Esta afirmación sin duda se halla cargada de varios sentidos decisivos para el análisis del concepto de identidad y subjetividad.

En primer lugar, significa abandonar la antigua idea de una identidad que sería sinónimo de esencial, innato, algo idéntico a sí mismo a través del tiempo.

Como bien señala Leonor Arfuch, la identidad no sería entonces un conjunto de cualidades predeterminadas –raza, color, sexo, clase, cultura– sino una construcción nunca acabada. Esta es la idea que preside cada vez más el criterio de considerar las subjetividades como fruto de complejos entramados donde se entretajan de modo diverso procesos histórico-sociales y psíquicos.

Surgen aquí los aportes decisivos de Cornelius Castoriadis quien abre un camino muy fecundo para desbrozar la relación entre construcción de subjetividades y sociedad.

Este autor define como ningún otro un modo decisivo de

¿Cómo se construye la subjetividad? Reflexionar sobre la construcción de conceptos como identidad y subjetividad implica considerar que toda experiencia humana está inserta en un mundo indefinido de sentido y multívocas significaciones.

comprender el acaecer social y su relación con las subjetividades. En efecto, Castoriadis (1993) señala que “lo histórico se da como social y sólo como social puede darse” planteando un telón desde el cual se ilumina la argumentación: la subjetivación implica una arquitectura histórico social que responde y es producto inescindible de los efectos siempre novedosos de las distintas sociedades dadas.

Si damos un paso más diremos que una condición evidente de lo propio del hombre, de aquello que nos hallamos conceptualizando como subjetividad, es lo heteróclito, es decir, su estado de conflicto, su ausencia de condición homogénea. No existe trama humana que no se halle desgarrada por lo contradictorio, no existe en el ámbito de un sujeto lo claro y lo distinto pues el obrar humano, siempre despla-

gado en trama dramática, conlleva el mundo de la significación y ésta es siempre indefinida, múltiple, imposible de ser agotada por medio de una lógica indivisible y siempre única.

No habría historia si no existiera una constante génesis del sentido, una producción inevitable y continuada de un horizonte de significaciones que explica finalmente nuestra diferencia con las abejas o los orangutanes. Lo contradictorio, solidario de lo ambiguo, cobra dimensión en este limo de la significación nunca unívoca, siempre deslizamiento incesante e indefinido en el que la vida material es socialmente organizada según unas significaciones que permiten que lo social pueda existir. La densidad multívoca de la significación, el mundo indefinido de sentido que implica toda experiencia humana permite entender el hecho mismo de la producción so-

cial de significados y su correlato imposible de escindir la subjetividad.

Tenemos entonces una subjetividad que es siempre histórica, es decir producto social, y que como admirablemente pudo entenderlo Freud, una subjetividad que no es homogénea sino “pluralidad de personas psíquicas”. Dando un paso más surge un concepto imprescindible para continuar iluminando el proceso que llamamos construcción de la subjetividad. Me refiero al concepto de imaginario.

Interpreto lo imaginario en dos dimensiones que definen su radicalidad: por un lado, como creación del colectivo anónimo, es decir como producto instantáneo de una sociedad cuando ésta se constituye. Es lo que se llama imaginario instituyente o imaginario social propiamente dicho. Dicha dimensión de análisis corresponde al ámbito de lo histórico-social como modalidad específica del ser. Está claro que cuando hablamos de imaginario social o instituyente lo visualizamos como responsable de la institución de la sociedad. Este campo, el histórico-social es, para Castoriadis, una forma ontológica que puede cuestionarse a sí misma y, mediante esta actividad reflexiva, autoalterarse explícitamente.

Es así como las sociedades cambian: se autoalteran debido a que de infinitos diversos modos se ponen en cuestión sus imaginarios sociales. De alguna manera, toda sociedad se reconoce en sus imaginarios o, más claro aún, *es* sus imaginarios que no son otra cosa que la representación que cada colectivo realiza de sí mismo.

Estas significaciones imaginarias sociales (sis) son propias de cada sociedad determinada y son las responsables de que, precisamente, cada sociedad sea específica e irrepetible. Las sis señalan las finalidades de la acción,

designan lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer, aquello que es bueno y valioso y aquello que es desechable y no debe ser hecho. Además las sis establecen los tipos de afectos característicos de una sociedad. No se amaba del mismo modo en la Grecia clásica que en el París de la Comuna, ni se entendía el afecto filial del mismo modo en la Europa medieval que en el Buenos Aires actual. El sentimiento de la caridad es un producto del cristianismo así como el respeto tolerante por el individuo es producto de la modernidad.

Los afectos epocales, propios de una sociedad determinada, existen como tales, es decir, como construcciones en las cuales intervienen los valores, ideales y prácticas sociales que una sociedad constituye como su propio ser. El otro aspecto de lo imaginario lo constituye el imaginario radical, característica indispensable para que alguien pueda convertirse en sujeto. No existe hombre sin imaginario, no existe sujeto que no sea un fragmento de las significaciones imaginarias sociales.

Quizás un modo privilegiado de ilustrar lo que vengo sosteniendo sería comprender el lugar que ocupa en toda sociedad el mito social. Quiero decir que si visualizamos tanto la naturaleza del mito social como su modo de ser procesado en un colectivo determinado tendremos oportunidades de acercarnos profundamente a los modos de construcción de las subjetividades.

### Los mitos sociales

Si existe en todas las comunidades un fenómeno que se repite, no importa el tipo de sociedad de la cual se trate, ese fenómeno es el que llamamos mito social.

Ocurre en toda sociedad, en todos los tiem-

pos y geografías. Se trata de *una escena argumentada*, es decir de *una narración* que presupone un argumento y que emerge como responsable y sostén de una o varias verdades que son entendidas como esenciales o perennes. El mito social sostiene una verdad incuestionable, un aserto inamovible, un hecho o conjunto de hechos que configuran una narración imposible de ser puesta en duda para aquellos que pertenecen a esa sociedad. A veces, es cierto, los mitos anclan o se generan en determinados sectores de esa comunidad mostrando ciertas fracturas o subculturas diferenciadas. No pertenecen a la racionalidad instrumental que prima en los saberes letrados. Son de otro orden, configuran una realidad diferente y no por ello menos significativa o menos legítima.

Los mitos juegan un papel central en relación con la configuración de valores y creencias epocales. Son, sin duda, un fenómeno producto de los imaginarios sociales.

Aunque tradicionalmente se ha creído que los mitos son el producto exclusivo de sociedades sin escritura, sostengo que las sociedades actuales, letradas, dominadas por una instrumentalidad racional, *no dejan de producir e instalar en su seno mitos sociales*, es decir narratividades vividas y creídas como verdades ahistóricas. La universalidad de la escritura genera un *rediseño* del mito y una dinámica diferente de su uso, pero no suprime la emergencia del mito.

Uno de los más grandes mitólogos, G. S. Kirk (1985), señala: “Creo que es un error el intento de aislar algún carácter específico y central de los mitos [...] –y más enfáticamente aún–. Considero un axioma que los mitos no tienen una única forma, que no actúan según una simple serie de reglas, ni de una época a otra ni entre culturas diferentes”. Comparto decididamente esta visión. Los mitos difieren enormemente en su morfología y en su función social así como ocupan diferente importancia según sea la sociedad que se estudie. Tal como señala Castoriadis (1995): “El mito es esencialmente el modo por el que la sociedad caracteriza con significaciones el mundo y su propia vida en el mundo, un mundo y una vida que estarían de otra manera privados de sentido”. De tal modo, mitos existen y existirán en todas las sociedades y de ninguna manera se limitan a una particularidad de la antigüedad.

Considerar las  
 subjetividades como  
 fruto de complejos  
 entramados donde se  
 entretajan, de modo  
 diverso, procesos  
 histórico sociales y  
 psíquicos.

Es claro que la racionalidad occidental se basó, entre muchas otras cosas, en la posibilidad de generalización de la escritura. Y también parece claro que la escritura es una de las formas de producción simbólica menos igualitaria.

No existe sociedad en la cual aún hoy pueda establecerse una total uniformidad en la apropiación y uso de la escritura en tanto bien simbólico. Como claramente señala el antropólogo Giorgio Cardona (1994): “La circulación de la escritura muestra con toda evidencia los condicionamientos y contradicciones y los desniveles del modelo social”. Por lo tanto, si bien es cierto que muchas culturas pueden ser llamadas de pleno derecho culturas gráficas y letradas (por ejemplo la nuestra) debe tenerse en cuenta que la apropiación de la escritura y la lógica que conlleva adopta formas diversas. *Y de formas diversas son también los criterios de verdad y falsedad que distintos grupos sociales sostienen.* Del mismo modo como la escritura posee diversos grados de apropiación, asimismo adquiere diferentes grados de legitimación y, por lo tanto, los modos de creencia ligados a la escritura también varían.

Existen diversas formas de comprender lo falso y lo verdadero vinculadas con la manera como se participe de la lógica de la racionalidad instrumental o al modo como se está por fuera de ella. Tan es así que la transmisión oral como forma de legitimar una verdad no desapareció de nuestras sociedades. Para señalar uno de los fenómenos más claros y mejor estudiados se puede hacer referencia a vastas regiones de la India donde los *Vedas* son aprendidos de memoria y se transmiten sin que medie el uso de la escritura. Asimismo son muy conocidos los trabajos realizados

en relación con la épica oral de la actual Yugoslavia y Rumania. En estas regiones ciertos actores sociales sumamente valorados –cantores orales llamados *guslari*– son depositarios y transmisores de gran cantidad de poemas y sagas. Estos poetas, iletrados, hablan de hazañas de héroes, de querellas y luchas por mujeres y de las guerrillas contra los turcos, y nadie en su tierra duda de ellos ni de sus relatos.

En América Latina es común encontrar leyendas, relatos y creencias de mayor o menor importancia que se transmiten principalmente de forma oral. Los habitantes de zonas suburbanas principalmente –en general migrantes internos de un determinado país– son verdaderos sostenedores y creyentes que a pesar de poder ser considerados técnicamente alfabetizados legitiman prácticas sociales y regímenes de creencias más propios de culturas de transmisión oral.

Es común que en estos casos puedan observarse fenómenos de sincretismo religioso en los que se mezclan hechos paganos con alguna base religiosa local. Ejemplos de variada complejidad, son los cultos a la Difunta Correa, al Gauchito Gil, a la cantante Gilda y muchos otros de carácter circunscrito que surgen y se apagan por diversos motivos.

Es frecuente que la emergencia de estos mitos sociales implique una fuerte desvalorización de la cultura letrada y que debido a ello y a otras circunstancias económico-sociales queden, más o menos circunscritos, a segmentos de población alejados de la participación y el consumo de bienes simbólicos que ofrece la educación letrada y sistemática.

Lo cierto es que estos mitos poseen, a veces, una consistencia y una legitimidad enormes, más allá de las valoraciones ideológicas y/o

religiosas que se puedan hacer de ellos. Integran subjetividades y configuran y refuerzan imaginarios aglutinantes.

Las operaciones simbólicas que generan el pasaje de culturas y sistemas de creencias que corresponden a la oralidad pero que se engarzan en sociedades más amplias de carácter letrado implican complejas formas de construcción de creencias que se alimentan claramente de mitos sociales.

Como bien ha señalado Aníbal Ford (1994): “Pareciera que en el paso de la escritura, tal como se produjo o se produce en nuestras culturas, quedan problemas no resueltos. O estrategias cognitivas, formas de construcción del sentido, bloqueadas o minusvaloradas”. Gran parte de la cultura popular de distintas épocas, incluyendo la actual, posee modalidades de creencias, regímenes de verdad, que se asimilan mucho más a las caracterizadas por la cultura oral que a la letrada.

Estas modalidades de creencia muy pocas veces se registran como hechos sociales vinculados con imaginarios que integran de derecho la configuración de una comunidad determinada. A excepción de trabajos específicos de etnólogos y antropólogos, los productos de la cultura popular no son tomados en cuenta por los segmentos sociales que detentan los bienes simbólicos propios de la cultura *superior*.

De este modo, no se comprenden ni los marcos de creencias correspondientes, ni consecuentemente los imaginarios segundos que configuran las subjetividades en juego.

Por lo tanto no existe contradicción, profunda en la cohabitación de diferentes grupos sociales que despliegan distintas modalidades de creencia; aún más, no es improbable que

en los mismos actores individuales se observe que pueden mutar de una modalidad mental a otra sin demasiada conflictividad. No es en absoluto infrecuente que sectores medios –incluyendo profesionales– acepten de buen grado hacer consultas a adivinas o personas que dicen poder leer el futuro fluctuando con diversas modalidades de creencias en relación con la verdad y la falsedad. Parece claro, entonces, que los sistemas de creencias y legitimación que aceptan y valoran la transmisión oral, la narración popular y sus mecanismos, se hallan en relaciones complejas y a veces de subordinación con los mecanismos mentales más propiamente letrados, es decir aquellos que se sustentan en otro tipo de racionalidad. Las argumentaciones racionales pueden convivir en sociedades complejas de manera no lineal y sin que se produzcan significativas conflictividades con construcciones de sentido que provienen de otra lógica, propia de la transmisión oral, en la medida que la palabra cumple un papel cuasi sagrado y las *verdades* sostenidas por dichas narratividades no son sujetas a revisión o cuestionamiento.

Se trata, entonces, de comprender que el hecho de pertenecer a sociedades claramente letradas no implica que no existan legitimaciones, sistemas de creencias y lógicas diferentes en diversos y amplios sectores sociales que se diseminan finalmente en toda la comunidad. Una vez sostenido esto puede entenderse más claramente el papel de los mitos sociales que, al modo de grumos o nudos, contribuyen a establecer los imaginarios propios de toda sociedad.

Estos imaginarios segundos diseñan figuras epocales, son responsables de que determinados saberes predominen sobre otros, que determinadas prácticas sean valoradas por enci-

ma de otras. Esto explica muchas veces que la marginación de diversos sectores sociales de la participación del usufructo de bienes mate-

riales y simbólicos genere, entre otras cosas, verdaderas subculturas y prácticas sociales vistas como muy alejadas unas de otras. 

### **Bibliografía**

- Cardona, Giorgio, *Antropología de la escritura*. Barcelona, Gedisa, 1994.
- Castoriadis, Cornelius, *La Institución Imaginaria de la Sociedad*, Tomo II. Buenos Aires, Tusquet, 1993.
- Castoriadis, Cornelius, *Los dominios del hombre*. Barcelona, Gedisa, 1995.
- Ford, Aníbal, *Navegaciones*. Buenos Aires, Amorrortu, 1994.
- Kirk, G.S., *El Mito*. Barcelona, Paidós, 1985.

## Reflexiones

# LA NOCIÓN DE CONOCIMIENTO

Manuel Comesaña \*

\* Profesor de Filosofía por la Universidad Nacional de La Plata y Doctor en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires, actualmente enseña en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Especialista en filosofía de la ciencia, ha publicado artículos en revistas sobre temas de esa disciplina.

### Tipos de conocimiento

En la reflexión sobre el conocimiento los filósofos han empleado métodos diversos. Algunos comienzan por preguntarse si el conocimiento es posible, y a veces terminan por responder negativamente. Tal respuesta es incompatible con el hecho de que, de acuerdo con el uso común del lenguaje cognoscitivo –es decir, de las palabras *saber*, *conocer* y las emparentadas con ellas–, todos sabemos muchas cosas. Y parecería que, en lo concerniente a este tema, es razonable aceptar lo que surge del uso común –esto es, que sabemos muchas cosas– y rechazar las tesis filosóficas incompatibles con él. Algunos filósofos sostienen que esto vale para *todos* los problemas filosóficos; que todos se resuelven (o se *disuelven*, según aquellos que los consideran *seudo* problemas) mediante el “análisis del lenguaje ordinario”. Esta tesis general me parece discutible –mencionaré más adelante un par de problemas filosóficos que no se pueden solucionar, ni disolver, de esta manera–, pero me inclino a pensar que dicho análisis constituye, en efecto, el mejor mé-

Aquí se plantea la importancia de reconocer las múltiples relaciones, en ocasiones conflictivas, entre creencias, mitos y experiencias en la construcción y validación del conocimiento.

todo cuando se busca responder a la pregunta *¿qué es el conocimiento?*, y por eso expondré a continuación algunos de sus resultados. Con respecto a este tema, el método consiste en preguntarnos en qué casos nos atribuiríamos o atribuiríamos a otros algún conocimiento, y en cuáles nos negaríamos a hacerlo. Como veremos enseguida, semejante análisis permite establecer, por ejemplo, que no clasificamos como conocimientos a las creencias que consideramos falsas, siendo ésta la razón por la que no decimos “Los antiguos *sabían* que la Tierra era plana” sino “Los antiguos *creían* que la Tierra era plana”, así como la razón por la que no admitimos (salvo que creamos en la clarividencia, cosa que no deberíamos hacer, o que tengamos conocimiento de que el sorteo va a ser tramposo) que alguien pueda saber

qué número va a salir en la quiniela, aunque crea saberlo y acierte.

Todos sabemos, o conocemos, muchas cosas, algunas interesantes y otras triviales. Por ejemplo, conocemos Mar del Plata, sabemos escribir a máquina, sabemos que el radio de la Tierra es de 6.370 kilómetros. Estos tres conocimientos ejemplifican tres tipos distintos de conocimiento. Cuando decimos que conocemos Mar del Plata, queremos decir que alguna vez hemos estado en esta ciudad; de modo semejante, cuando decimos que conocemos a una persona, queremos decir que la hemos visto, o que nos la han presentado y hemos hablado con ella. Se trata en ambos casos de algo que podemos llamar *conocimiento directo*. Cuando decimos que sabemos escribir a máquina o andar en bicicleta, lo que queremos

decir es que somos capaces de hacer algo, que tenemos cierta *habilidad*; es lo que a veces se llama también un saber hacer o (con un anglicismo que sería mejor evitar) un saber-cómo. Por último, cuando decimos que sabemos que el radio de la Tierra es de 6.370 kilómetros, o que Santa Rosa es la capital de La Pampa, nos estamos atribuyendo un saber-que o un *conocimiento proposicional*; se lo llama de esta última manera porque, en las afirmaciones del tipo “Sabemos que...”, lo que sigue a la palabra “que” es (o, si queremos decirlo más rigurosamente, *expresa*) una proposición, como “El radio de la Tierra es de 6.370 kilómetros” o “Santa Rosa es la capital de La Pampa”.

### Creencia, verdad y prueba

El conocimiento proposicional es el tipo más interesante de conocimiento, tanto en el terreno del sentido común como en el de la ciencia. En lo que concierne a esta última, aunque el desarrollo de la actividad científica requiere conocimiento directo y habilidades, el conocimiento científico –producto de esa actividad– es conocimiento proposicional. Por esta razón, de ahora en adelante nos ocuparemos exclusivamente de este último tipo de conocimiento.

Para que alguien tenga un conocimiento proposicional, se deben satisfacer al menos tres condiciones: la condición de creencia, la de verdad y la de prueba. Esto se puede esquematizar de la siguiente manera (siendo  $x$  una persona cualquiera y  $p$  una proposición cualquiera):

$x$  sabe que  $p$  si y solo si

- 1)  $x$  cree que  $p$ ;
- 2)  $p$ ;
- 3)  $x$  tiene pruebas de que  $p$ .

Para saber algo, es necesario creerlo. Esto puede sonar raro, porque en muchos casos creer parece incompatible con saber. Así, cuando hacemos afirmaciones del tipo “Creo que  $p$ ”, estamos reconociendo que no sabemos que  $p$ ; lo creemos, pero no estamos seguros. En estos casos, *creer* se usa en el sentido de *creer dubitativamente*. Pero no es así como se lo entiende al formular la condición de creencia. Esta condición exige que  $x$  crea que  $p$ , pero no que *diga* “Creo que  $p$ ”, y sólo esto último es incompatible con el conocimiento. ¿Por qué los antiguos no sabían que la Tierra es redonda, a pesar de que lo es, es decir, a pesar de que se cumple la condición de verdad? Porque no creían que lo fuera; creían que era plana.

¿Por qué no sabían que era plana, entonces, ya que lo creían? Porque no es plana, es decir, porque no se cumple la condición de verdad. Se puede *creer* algo falso, pero no se lo puede *saber*. Para que una creencia constituya conocimiento, tiene que ser verdadera. Dicho de otro modo, conocimiento implica verdad: si  $x$  sabe que  $p$ , entonces  $p$  es verdadera.

Creo que la próxima vez que tire una moneda va a salir cara; tiro la moneda y sale cara. Están satisfechas la condición de creencia y la condición de verdad. ¿Diríamos en este caso que yo *sabía* que iba a salir cara? Normalmente, no; diríamos más bien que *acerté*. ¿Por qué no atribuimos conocimiento en casos como éste? Porque no se cumple la condición de prueba: mi creencia de que iba a salir cara, aunque resultó verdadera, no era una creencia fundada, justificada; era sólo un presentimiento. Para que una creencia constituya conocimiento, no basta con que sea verdadera; es necesario, además, que haya elementos de juicio a su favor, que haya buenas razones para creer.

¿Cuántos elementos de prueba se necesitan para que una creencia constituya conocimiento? ¿Cuáles razones son *buenas* razones? Este es un problema filosófico difícil e importante –llamado en algunas de sus versiones “el problema de la inducción”–, que actualmente continúa siendo objeto de discusión, y que no examinaremos aquí. Es uno de los problemas filosóficos que no pueden resolverse mediante el análisis del lenguaje ordinario. En efecto, no todos los problemas filosóficos pueden resolverse, ni disolverse, haciendo explícito lo que está implícito en el uso ordinario. Hemos visto que, por ejemplo, la pregunta acerca de si el conocimiento implica verdad está respondida afirmativamente, como lo muestra el hecho de que no digamos “Los antiguos *sabían* que la Tierra era plana”; pero la pregunta acerca de cuáles pruebas no concluyentes bastan para que una creencia sea un conocimiento no parece estar respondida en modo alguno, y por eso el problema de la inducción no se puede resolver por esta vía.

Acabamos de aludir a un aspecto decisivo de esta cuestión: la falta de pruebas concluyentes. En efecto, todos, o casi todos nuestros conocimientos son conocimientos para los cuales no es posible obtener pruebas *concluyentes*, es decir, pruebas que garanticen su verdad, que sean incompatibles con su falsedad. Por ejemplo: en este momento estoy viendo un libro sobre la mesa; debido a eso, *creo* que hay un libro sobre la mesa, y lo creo por una excelente razón: -porque lo estoy viendo-. Sin embargo, mi percepción sensorial no es infalible; a lo mejor soy víctima de una alucinación, y no hay ningún libro. En la práctica, esta última posibilidad carece de importancia porque las alucinaciones son muy raras y puedo confiar de manera casi invariable en el testimonio de mis sentidos. Pero en teoría debo admitir que mis razones para creer no son concluyentes, y que, en consecuencia, mi presunto conocimiento de que hay un libro sobre la mesa podría en realidad ser falso. Y si esto ocurre con una proposición tan humilde como “Hay un libro sobre la mesa”, la situación se agrava con otras más ambiciosas, como, por ejemplo, “Un átomo de hidrógeno está compuesto por el núcleo, un protón, en cuyo entorno hay un electrón, no localizado pero con una cantidad precisa de energía”.

Con algunas posibles excepciones, relacionadas con nuestra

Una creencia constituye conocimiento no sólo cuando es verdadera; es necesario que haya elementos de juicio a su favor y buenas razones para creer.

experiencia presente (parecería que no puedo equivocarme cuando creo que me duele la cabeza o que veo una mancha verde), las pretensiones de conocimiento son, entonces, *falibles*: nunca disponemos de pruebas concluyentes, y, por lo tanto, cualquiera de nuestros presuntos conocimientos puede en realidad ser falso. Si exigiéramos tales pruebas concluyentes, deberíamos admitir, en consecuencia, que no tenemos casi ningún conocimiento. Pero esto se apartaría extraordinariamente de nuestra manera usual de hablar, y, al hacerlo, borraría la importante diferencia que hay entre creer que la próxima moneda va a salir cara y creer que hay un libro sobre la mesa: la primera de estas creencias carece por completo de fundamento, mientras que la segunda cuenta con muy buenos elementos de juicio a su favor.

### Fuerte y débil

Para evitar esta consecuencia indeseable –admitir que todos los conocimientos serían falsos–, se han distinguido dos tipos de conocimiento: conocimiento *en sentido fuerte* y conocimiento *en sentido débil*. Lo que se debilita en este último caso es la condición de prueba. Diremos, entonces, que  $x$  sabe que  $p$  en sentido fuerte si y sólo si (además de cumplirse las otras condiciones)  $x$  tiene pruebas concluyentes de que  $p$ , es decir, pruebas que son incompatibles con la falsedad de  $p$ ; y diremos que lo sabe en sentido débil si lo cree por razones buenas pero no concluyentes. La mayor parte de nuestro conocimiento es conocimiento sólo en el sentido débil; en general, la certeza –a la cual se llegaría si se obtuvieran pruebas concluyentes de que alguna proposición es verdadera– constituye una meta inalcanzable.

La distinción entre conocimiento en senti-

do fuerte y conocimiento en sentido débil no alcanza para resolver el problema derivado de nuestra falibilidad. En efecto, si la condición de prueba se cumple sólo en sentido débil, no queda garantizado que se cumpla la de verdad. Dicho de otro modo, si clasificamos como conocimiento a las creencias débilmente justificadas –como parece que efectivamente lo hacemos en el uso común del lenguaje cognoscitivo–, corremos el riesgo de que esas creencias sean falsas. Desde luego, no las clasificaríamos como conocimiento si *supiéramos* que son falsas, y esto sugiere una manera de arreglar el asunto debilitando también la condición de verdad: en vez de exigir que “ $p$ ” sea verdadera, tal vez (sólo tal vez; más no se puede pedir en cuestiones filosóficas) deberíamos conformarnos con exigir que no haya razones para pensar que es falsa. Si esto estuviera bien, la cosa quedaría así:  $x$  sabe que  $p$  en sentido débil si y sólo si: 1)  $x$  cree que  $p$ ; 2)  $x$  no tiene razones para pensar que “ $p$ ” es falsa; y 3)  $x$  tiene razones buenas (aunque no concluyentes) para creer que  $p$ .

### El problema de la cuarta condición

Por si las dificultades ya mencionadas fueran pocas, hay más. Varios autores han mostrado que no atribuiríamos conocimiento en ciertas situaciones en las que, sin embargo, se cumplen (con los debilitamientos apuntados en el párrafo anterior) las condiciones de creencia, verdad y prueba. Ilustraremos el problema con un ejemplo atribuido a Bertrand Russell.  $x$  pasa todos los días, durante años, frente a un reloj que funciona bien. Un día,  $x$  pasa frente al reloj cuando éste marca las doce y se convence por ese motivo de que son las doce. Además, *son* las doce. Pero el

reloj no está funcionando; está parado desde hace por ejemplo doce horas. *x* cree que son las doce, son las doce y *x* tiene buenas razones para creer que son las doce (es la hora que marca un reloj que ha funcionado bien durante años; si ésa no es una buena razón para creer, ¿dónde hay una?).

Sin embargo, no diríamos que sabe que son las doce alguien que se ha convencido de eso

debido a que es la hora que vio en un reloj parado. Se han propuesto distintas versiones de una cuarta condición para explicar por qué no atribuiríamos conocimiento en una situación así, pero, como suele ocurrir en las discusiones filosóficas, ninguna de las propuestas ha encontrado aceptación unánime, y es por eso por lo que a este tema se lo conoce como “el problema de la cuarta condición”. 

Estadística comparativa

# JUVENTUD, EDUCACIÓN Y TRABAJO

Estudio de la Dirección de  
Información y Estadística,  
DGCyE

Con el objeto de comparar la situación educativa de la población de 14 a 24 años de nuestro país con la de otros países latinoamericanos se presenta el análisis de una serie de indicadores –escolarización, educación y trabajo, y logros educativos– para 13 países de América Latina: Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Chile, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Uruguay. Esta comparación se centra en datos urbanos ya que no contamos con información rural de Argentina y Uruguay.

Además, nos interesa mostrar cuál es la situación de la provincia de Buenos Aires en esta comparación; esto resulta relevante si tenemos en cuenta que nuestro sistema educativo provincial tiene dimensiones similares al de Chile.

La fuente de información para el análisis por país es el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal)<sup>1</sup> y la estadística presentada para la provincia de Buenos Aires resulta de un procesamiento de la Dirección de Información y Estadística.<sup>2</sup>

Mejorar las condiciones de acceso y permanencia de los jóvenes en el sistema educativo, implica analizar la educación desde una perspectiva de pensamiento latinoamericana y el conocimiento de las particularidades de cada población.

### Escolarización y extraedad<sup>3</sup>

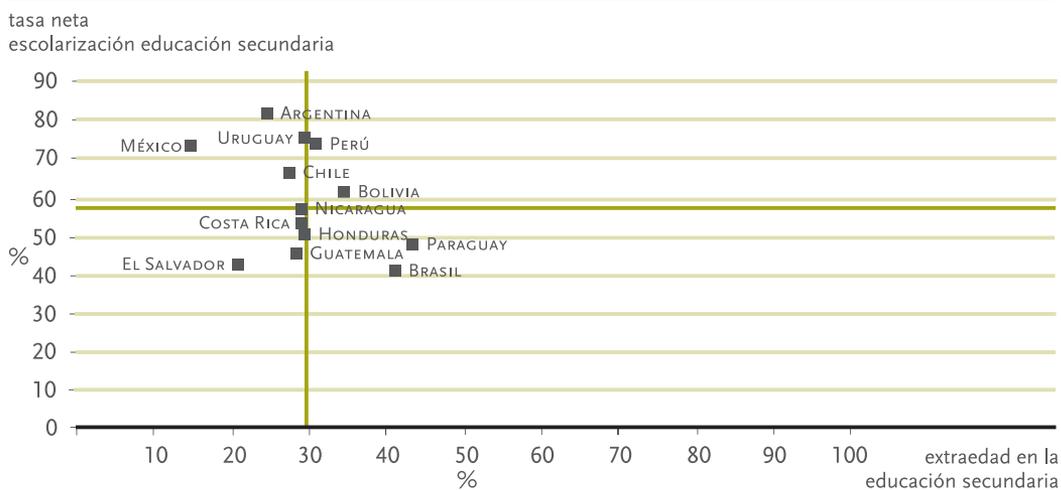
El primero de los análisis se centra en la relación entre la tasa neta de escolarización en el secundario y la tasa de extraedad para el mismo nivel para los trece países del estudio. Se toman estos indicadores ya que el primero da cuenta del acceso a la educación secundaria, y el segundo es un indicador de eficiencia interna del nivel. El gráfico siguiente muestra el cruce de ambas variables, el punto de encuentro de los indicadores se define por la mediana de cada uno.

De acuerdo a lo que el cuadro muestra, el cuadrante que presenta las características más favorables, esto es, poseer altas tasas de escolarización y bajo porcentaje de extraedad se encuentran: México, Argentina y Chile. Argentina presenta la tasa de escolarización más

alta (80.3%) y una tasa de extraedad de 24%; México presenta una tasa de escolarización de 73.9% y el porcentaje de extraedad para el nivel secundario es 14.2%; Chile muestra una tasa de escolarización levemente menor (66.9%) y una tasa de extraedad mayor que la de los otros dos países mencionados (27.4%).

En el otro extremo del análisis, esto es, bajas tasas de escolarización y alto porcentaje de extraedad, se encuentran: Brasil, Paraguay, Costa Rica y Honduras. Costa Rica presenta una tasa de escolarización del 54% y una tasa de extraedad de 29.3%; Honduras tiene una situación similar a la anterior; Paraguay muestra una tasa de escolarización de 49.3% y el porcentaje de extraedad de la población que asiste al secundario es de 42.8%; Brasil posee una tasa de escolarización de 41.2% y

Gráfico 1. Tasa neta de escolarización y porcentaje de alumnos con extraedad en 2 o más años para la educación secundaria



La media para el eje de extraedad corresponde al 29,3 %, mientras que para la escolarización en el nivel secundario es de 57,9 %.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal)

una extraedad de 40.7%. Del conjunto de los países analizados, los dos últimos muestran la situación más crítica: menos de la mitad de la población asiste al nivel y, de los que asisten, más del 40% permanece al menos dos años más de lo esperado.

El Salvador y Guatemala presentan una baja tasa de escolarización con un bajo porcentaje de extraedad; para ambos casos, los valores de escolarización se encuentran entre el 42% y 46% con una extraedad entre el 20% y el 29%.

Uruguay, Perú y Bolivia presentan altas tasas de escolarización y valores de extraedad que oscilan entre el 29% y el 35%.

Las tasas de Nicaragua acercan a los valores de la mediana de cada variable, por ello encontramos a este país en el cruce de ambos ejes.

### Logros educativos

Para el nivel secundario completo se toma como punto de partida la edad de 20 años ya que, teniendo en cuenta la extraedad, se con-

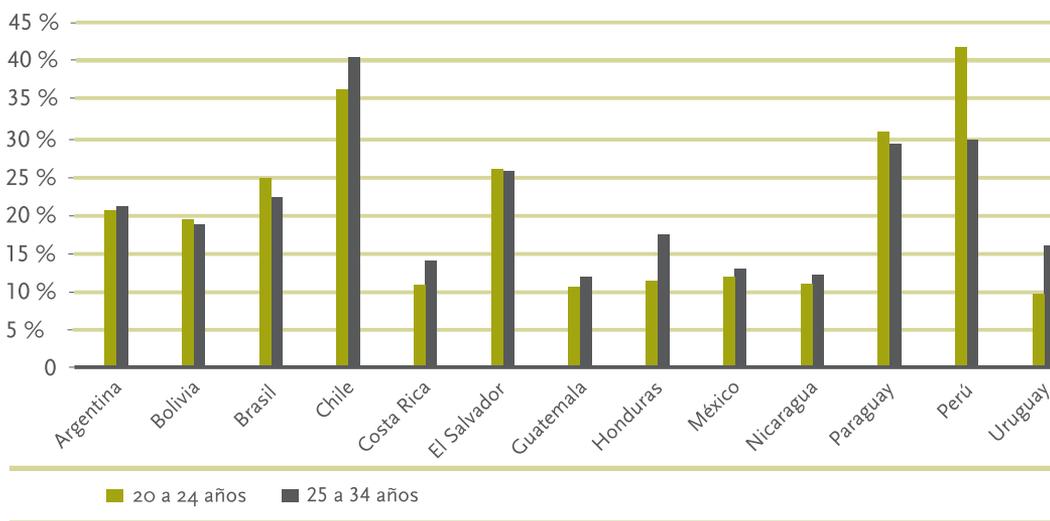
sidera suficiente para analizar la finalización del secundario.

Respecto al secundario completo, Chile tiene el 35,9% de la población de 20 a 24 años y el 40,1% para la población de 25 a 34 años con este nivel finalizado; de este modo se ubica en la mejor situación encontrada en los 13 países analizados.

Los países con bajos porcentajes de población con secundario completo para ambos grupos de edad son Costa Rica, Guatemala, Nicaragua, México y Uruguay. Aunque no pueda verse en estos datos, Guatemala es el caso más crítico ya que tiene las tasas de escolarización más bajas en los grupos de edad teórica que refieren a la educación primaria, esto indica que una gran proporción de personas de 6 a 8 años no ingresa al sistema educativo.<sup>4</sup>

En un nivel medio encontramos a Argentina, Bolivia, Brasil y El Salvador; tanto para el grupo de 20 a 24 como para el de 25 a 34 años.

Gráfico 2. Porcentaje de la población urbana con secundario completo según grupo de edades



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Sitel)

Perú tiene una característica a destacar ya que es el país con mayor brecha entre un grupo analizado y otro.

Lo que es evidente con este gráfico es que hoy, los países de América Latina están muy lejos de lograr que todos los adultos jóvenes cuenten con el nivel secundario completo. En todos los países, algunos con situaciones más críticas, más del 55% de estos grupos de edad han abandonado el sistema educativo antes de haber completado la escolaridad secundaria.

Con este panorama de terminalidad en el secundario nos preguntamos qué porcentaje de la población tiene nivel educativo universitario completo.

El gráfico siguiente toma el grupo de edad de 25 a 34 años y compara los porcentajes de personas con secundario completo con los de universitario completo.

Se presentan cuatro situaciones: 1) nivel alto de personas con secundario y universitario completo (mejor situación, cuadrante superior derecho); 2) nivel alto de secundario

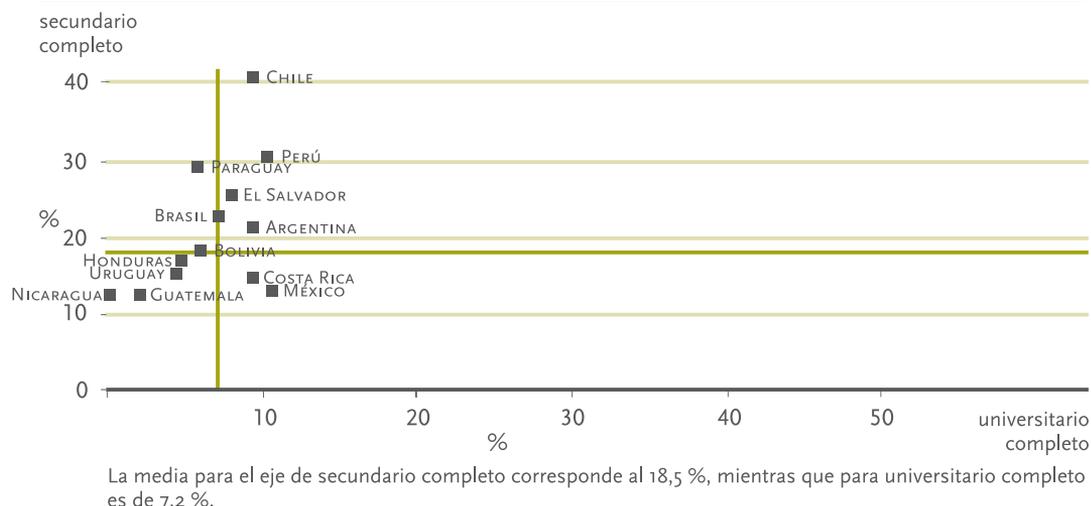
completo y bajo universitario completo (cuadrante superior izquierdo); 3) nivel bajo de secundario completo y alto de universitario completo (cuadrante inferior derecho) y 4) niveles bajos tanto para la terminalidad del secundario como para la universidad (peor situación, cuadrante inferior izquierdo).

Como puede observarse, encontramos en la mejor situación a Chile, Perú, Argentina, El Salvador y Brasil. En cambio, los países como Nicaragua, Guatemala, Uruguay, Honduras y Bolivia se ubican en los porcentajes más bajos tanto de personas con secundario completo como de personas con universitario completo.

Los porcentajes de la población de 25 a 34 años con universitario completo son bajos, ¿existe relación entre los estudios universitarios y el clima educativo del hogar?<sup>5</sup>

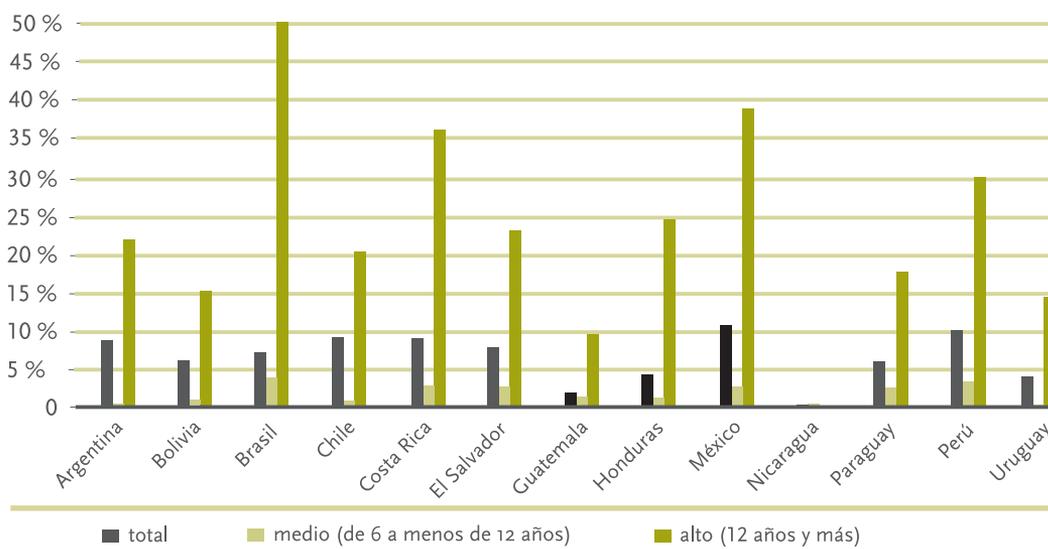
Como puede observarse existe una diferencia importante entre el clima educativo del hogar alto y del medio, dando por tanto un total promedio con valores bajos ya que hace referencia a toda la población de 25 a 34 años (incluso

Gráfico 3. Porcentaje de la población de 25 a 34 años con secundario completo y universitario completo



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal)

Gráfico 4. Porcentaje de la población urbana de 25 a 34 años con universitario completo según clima educativo del hogar



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal)

aquellos con clima educativo bajo), este total es el que se mostró en el gráfico anterior.

Si miramos el recorte realizado de la población de 25 a 34 años con universitario completo con *clima educativo del hogar medio*, los países

que muestran los valores más altos son Brasil, Perú y México. No debemos olvidar que ambos países tienen porcentajes entre el 2,8% y 3,8%; esto nos indica que a pesar de ser los países mejor posicionados, una pequeña proporción

del total de las personas de este grupo de edad con clima educativo del hogar medio completa el nivel universitario.

Entre los valores más bajos, que incluye apenas el 1% de la población, encontramos a Nicaragua, Uruguay y Argentina.

Ahora bien, si nos detenemos en el grupo con *clima educativo del hogar alto* encontramos que los valores son mayores, mostrando así una importante diferencia entre un grupo y otro; a mayor clima educativo del hogar, mayor probabilidad de terminar los estudios universitarios. Además, no todos los países que tenían los porcentajes más altos para el grupo con clima educativo medio muestran valores elevados para el clima educativo alto.

En todos los países existe más cantidad de personas con secundario completo que con universitario completo; sabiendo esto, interesa comparar estos porcentajes en conjunto para conocer esa relación.

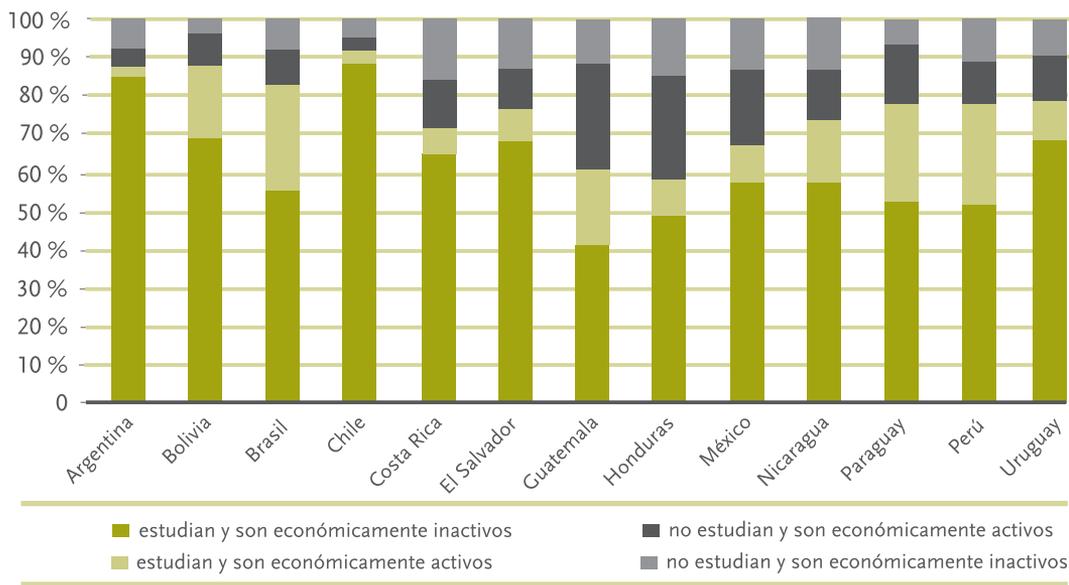
### Relación entre estudio y actividad económica

Si miramos la relación estudio y actividad económica para la población de 15 a 17 años, como es de esperar, la situación varía: el mayor porcentaje de jóvenes estudia y no trabaja.

Las cuatro combinaciones posibles describen, desde la situación óptima –jóvenes de 15 a 17 años que estudian y son económicamente inactivos (no trabajan ni buscan trabajo)– hasta la más desfavorable: jóvenes que no estudian y son económicamente inactivos. Las posiciones medias están dadas por los que estudian y son económicamente activos (trabajan o buscan trabajar), y luego el grupo que no estudia y es económicamente activo.

Los países que tienen mayor porcentaje de la población de 15 a 17 años que estudia y no trabaja son Argentina y a Chile, y los países con más bajos porcentajes son Guatemala y Honduras. Si volvemos al análisis de las tasas

Gráfico 5. Relación entre estudio y actividad económica. Población urbana de 15 a 17 años



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal)

de escolarización y porcentaje de extraedad de estos países, como es de esperar, se observa que a Argentina y Chile le corresponden las tasas de escolarización más altas y la extraedad más baja; por el contrario, Guatemala y Honduras tienen tasas de escolarización bajas y porcentaje de extraedad en los valores medios.

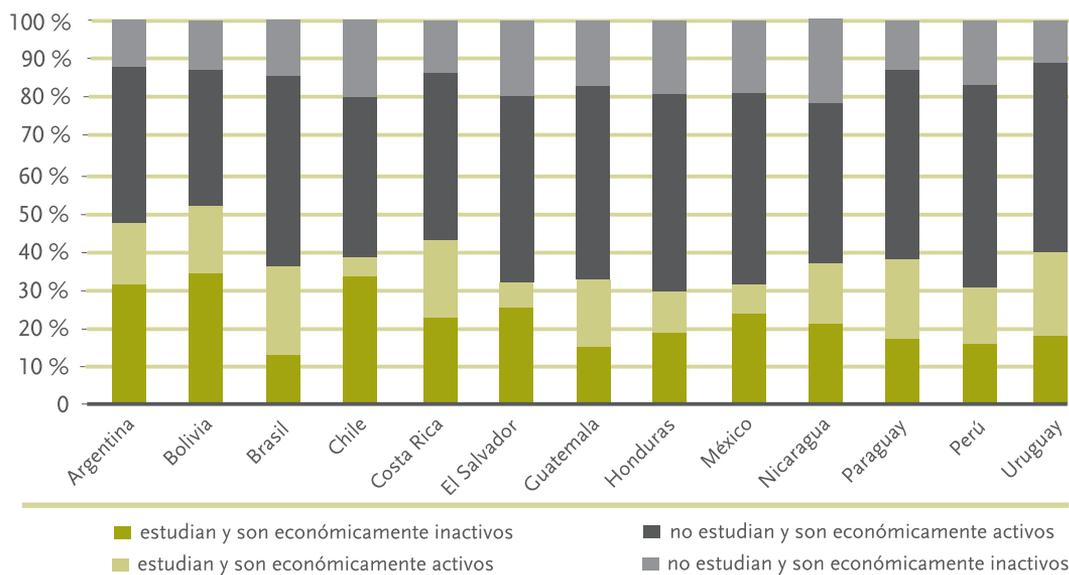
Costa Rica y México, que tienen bajas tasas de escolarización, tienen a su vez un alto porcentaje de jóvenes y adolescentes que no estudian y son económicamente inactivos. En Costa Rica, el 12,8% de los jóvenes no asiste a un establecimiento de educación formal pero es económicamente activo, mientras que el 15,6% no estudia ni trabaja. En México la situación se invierte levemente en lo relativo a la actividad laboral: el 19,3% no estudia y es económicamente activo, mientras que el 13,8% no estudia ni trabaja. El Salvador, Nicaragua y Honduras tienen porcentajes similares de jóvenes y adolescentes que no estudian ni trabajan.

Uruguay es el tercer país mejor posicionado respecto a la relación entre estudio y actividad económica: el 69% de los jóvenes y adolescentes estudian y son económicamente inactivos, y el 9,8% es económicamente activo; esto se corresponde con la tasa de escolarización para el nivel secundario que tiene este país.

De los cuadros que reflejan los logros educativos y la escolarización del nivel secundario, resulta claro que es poca la proporción de personas de 18 a 24 años con secundario completo; por otro lado, cuando miramos las tasas de escolarización y porcentajes de extraedad, damos cuenta en algunos países de una cobertura del nivel para menos del 50% de la población en edad de asistir.

Resulta interesante observar que de los países analizados, aquellos que presentan mayor porcentaje de personas de 18 a 24 años que estudian, independientemente de la actividad económica, son Bolivia y Argentina. Al mirar

Gráfico 6. Relación entre estudio y actividad económica. Población urbana de 18 a 24 años



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal)

estos datos debemos recordar la extraedad del nivel secundario presentada anteriormente. Bolivia tiene valores altos, por lo tanto muchos de estos jóvenes pueden estar terminando el nivel de educación secundaria.

Asimismo, es relevante detenerse en otro fenómeno: algunos países tienen una proporción similar de jóvenes de 18 a 24 años que estudian y no trabajan respecto a aquellos que no estudian y son económicamente activos. En estos países –Argentina, Bolivia y Chile– podría hablarse de dos posibilidades para este grupo de edad, completar estudios secundarios o superiores o ingresar al mercado laboral. En otros países, en cambio, la mayor cantidad de jóvenes no estudia y trabaja, lo que nos lleva a decir que es prioridad el ingreso al mercado laboral.

Tomando la comparación de ambos grupos de edades, resulta una característica común que en la mayor parte de los países los jóvenes de *15 a 17 estudian y no trabajan*, mientras que para la población de *18 a 24* el comportamiento general es el inverso, *no estudian y trabajan*.

### Provincia de Buenos Aires

Es de nuestro interés conocer cuál es la realidad de la Provincia para compararla con el total país y los países seleccionados en este análisis. Para ello, se calcula:

- tasas de escolarización de la población de 12 a 17 años;
- extraedad de la Educación Secundaria Básica y Educación Polimodal;
- población con secundario y/o universitario completo según grupos de edad, y
- la población por condición de actividad según asistencia escolar.

Todos los indicadores, están calculados

sobre la base de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del Indec, primer semestre de 2005, (se utiliza el último dato disponible, aunque para el total país los datos son de 2003), excepto el porcentaje de alumnos con 2 o más años de extraedad que se calcula en base al Relevamiento 2005 de la Dirección de Información y Estadística de la Provincia de Buenos Aires.

Para poder comparar las tasas de escolarización a nivel nacional y provincial, se toma la tasa de escolarización<sup>6</sup> por grupos de edad. En el año 2003, en Argentina, el 99%<sup>7</sup> de la población de 12 a 14 años asiste a algún establecimiento de educación formal; en la provincia de Buenos Aires, la tasa de escolarización para este grupo de edad es 99,5%<sup>1</sup> en 2003. Este valor provincial, en 2005, desciende a 96,4%.

Para la población de 15 a 17, la tasa de escolarización del total país es del 87,4%, mientras que el total de aglomerados urbanos de la Provincia asciende a 89,8% de jóvenes que asisten a un establecimiento de educación formal en el mismo año relevado.

La diferencia más evidente la encontramos en el porcentaje de extraedad en dos o más años. En Argentina, tomando el tercer ciclo de la Educación General Básica junto con el de Polimodal, este porcentaje es del 24%; en cambio, para la provincia de Buenos Aires, el valor desciende al 11% (en este caso se incluye a la población rural, año de relevamiento: 2005).

Al comparar el porcentaje de la población urbana de nuestro país con secundario y/o universitario completo con el de la provincia de Buenos Aires, vemos que:

- mientras que en el total país el porcentaje de población de 25 a 34 años con secundario completo es 21,2%, en Buenos Aires

el 22% ha finalizado el nivel secundario/polimodal;

- en cuanto a los estudios universitarios, el porcentaje presentado para el total país (población de 25 a 34 años) es del 9% mientras que en Buenos Aires este porcentaje desciende a 5,5% para el mismo grupo de edad.

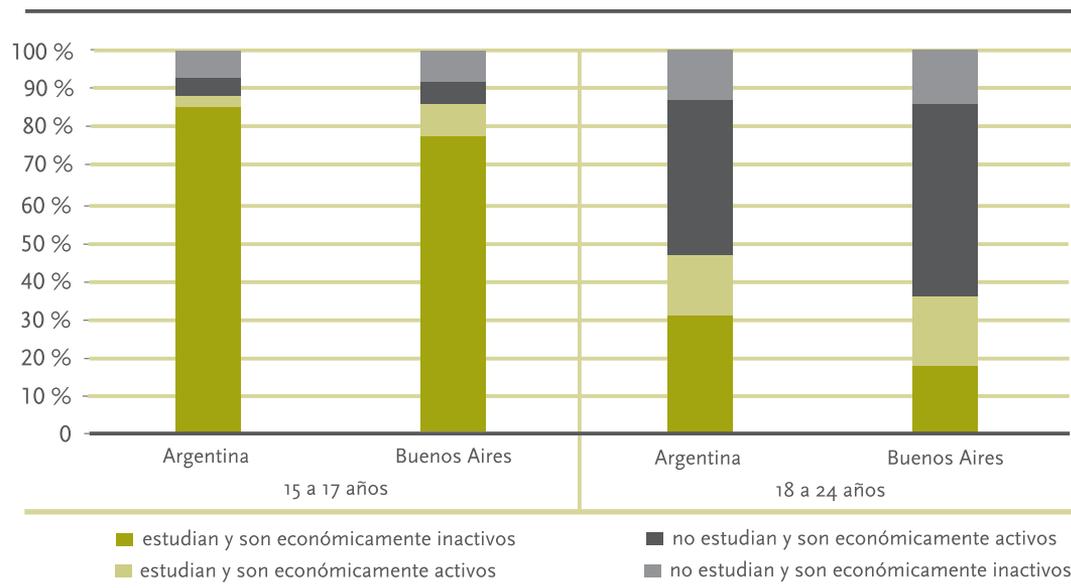
En referencia a la relación estudio y actividad económica, en Buenos Aires se observan proporciones más bajas de la población que estudia y no trabaja (ni busca trabajo) respecto a los encontrados en el nivel nacional. Puede observarse mayor proporción de jóvenes que estudian y trabajan para el grupo de 15 a

17 años, y jóvenes que no estudian y trabajan para el grupo de 18 a 24 años.

A continuación se presenta la comparación en la relación estudio y trabajo para ambos niveles territoriales y grupos de edad:

Como puede verse, en Buenos Aires el grupo de 18 a 24 años con mayor peso es el que incluye a personas que no estudian y son económicamente activos. Además, muchos jóvenes estudian y trabajan; el 67,7% de la población de 18 a 24 años es económicamente activa. En el total país, este valor disminuye a 56% ya que existen más jóvenes que estudian y son económicamente inactivos. ↗

Gráfico 7. Relación entre estudio y actividad económica según grupo de edad. Población urbana, Argentina (2003) y Buenos Aires (2005)



Fuente: Dirección de Información y Estadística - Dirección Provincial de Planeamiento

**Notas**

<sup>1</sup> Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina -www.siteal.iipe-oei.org, sitio consultado en junio de 2006.

Los datos de cada país fueron relevados en diferentes años, entre el año 2000 y 2003:

- Argentina Urbano - EPH del INDEC (2003)

- Bolivia - ECH del INE (2002)
- Brasil - PNAD del IBGE (2001)
- Costa Rica - EHPM del INEC (2000)
- Chile - CASEN de MIDEPLAN (2000)
- El Salvador - EHPM de la DIGESTYC (2003)
- Guatemala - ECV del INE (2001)
- Honduras - EHPM del INE (2001)
- México - ENIGH del INEGI (2002)
- Nicaragua - EMNV del INEC (2001)
- Paraguay - EIDH de la DGEEC (2000)
- Perú - ENH del INEI (2000)
- Uruguay Urbano - ECH del INE (2002)

<sup>2</sup> Dirección General de Cultura y Educación - Dirección Provincial de Planeamiento Educativo – Dirección de Información y Estadística – Departamento de Procesamiento de la Información y Área Proyectos.

<sup>3</sup> Para profundizar este tema, ver: *Indicadores Educativos, comparación de 13 países latinoamericanos y Provincia de Buenos Aires* en la sección “Documentos Elaborados” - [www.abc.gov.ar/LaInstitucion/Organismos/Planeamiento](http://www.abc.gov.ar/LaInstitucion/Organismos/Planeamiento) [consultado en junio de 2006].

<sup>4</sup> La variable clima educativo del hogar se construye sobre la base del promedio de años de escolaridad de la totalidad de miembros del hogar de 18 años o más. Así se clasifica a los hogares en tres categorías: 1) Hogares con Clima educativo Bajo (menos de 6 años de escolaridad); hogares con Clima educativo Medio (entre 6 y 11 años de escolaridad promedio); y hogares con Clima educativo Alto (12 años promedio o más).

<sup>5</sup> Tasa de escolarización: es el cociente entre la población que asiste al sistema educativo formal de cada grupo de edad (independientemente del nivel al que asista) y el total de población de ese grupo de edad, por cien. Los grupos de edad seleccionados fueron: 12 a 14 años y 15 a 17 años.

<sup>6</sup> SITEAL. Ver también *Indicadores Educativos, comparación de 13 países latinoamericanos y Provincia de Buenos Aires* [www.abc.gov.ar/LaInstitucion/Organismos/Planeamiento](http://www.abc.gov.ar/LaInstitucion/Organismos/Planeamiento)

<sup>7</sup> Estas tasas de escolarización se obtienen por muestra, por lo tanto, en su lectura no debe olvidarse la existencia de intervalos de confianza para cada una de las estimaciones.

# diálogos



## ¿FILOSOFÍA POLÍTICA DEL CURRÍCULUM?

*Anales de la Educación Común* convocó a reconocidos pedagogos mexicanos a exponer sobre este interrogante, desde nuestra perspectiva latinoamericana.

La respuesta es esta mesa redonda virtual, coordinada por la doctora Alicia de Alba.

### Participantes

Alicia de Alba (coordinadora)

Ángel Díaz Barriga

Raquel Glazman Nowalski

Edgar González Gaudiano

Bertha Orozco Fuentes

## Introducción

Alicia de Alba

La relación currículum-sociedad se encuentra signada por la filosofía política propia de una época y del grupo o los grupos que la sostienen. En momentos históricos relativamente cercanos era factible reconocer a los antagonistas en términos de filosofía política en su relación y sus intereses en torno a un currículum, por ejemplo, a una propuesta de cómo educar. Hoy en día, ante el desdibujado futuro de la nueva *figura de mundo* o *figuras de mundo* que tendrán como misión darle sentido a nuestras existencias, nuestras luchas políticas y nuestras posturas educativas, es menester reconocer la complejidad y dificultad existente al abordar la delicada relación currículum-sociedad desde la filosofía política.

Acerca de la figura de mundo, Villoro (1992) señala: “[...] para captar su espíritu podemos detenernos en algún momento, allí donde se manifiesta, no ya en rasgos aislados de figuras singulares, sino en ideas compartidas por un grupo, que empiezan a marcar un estilo de pensar común [...] La nueva figura del mundo no reemplaza abruptamente a la antigua” (p.10). “La mayoría de la gente sigue pensando en términos [de la figura de mundo anterior]” (p.16).

La transición del siglo xx al siglo xxi ha estado signada de manera paradójica por fuertes cambios e innovaciones y ausencia de timón, de proyecto, que sea capaz de direccionarlos social y políticamente en un sentido amplio, desde una perspectiva filosófica que sea a la vez consistente y que dé respuesta a las aspiraciones e inquietudes de nuestros pueblos latinoamericanos.

Sin duda, este momento histórico y social, en el cual se ha logrado tener una mayor masa crítica formada e informada, es el que da cuen-

ta de dichos cambios e innovaciones. Esto es, se vive un momento privilegiado en América latina en relación con la investigación sobre la educación. Se tienen múltiples experiencias y análisis acerca de cambios, innovaciones y reformas, en la universidad y en los sistemas educativos en general. Sin embargo, es en este contexto de madurez de la masa crítica latinoamericana y de los grupos de investigación en educación que a ella pertenecen, donde se aprecia con claridad la escasez de estudios sobre el vínculo currículum-sociedad en el momento histórico que se vive.<sup>1</sup>

En materia de currículum, las propuestas, las prácticas, las inquietudes, las disposiciones, los intereses, etc., reclaman hoy, más que nunca, del saber de la filosofía política. Como lo señala Wilfred Carr (2006) en su disertación crítica sobre “Educación sin teoría”, las teorías que fueron valiosas e iluminadoras en el siglo xx hoy muestran su incapacidad de tener implicaciones prácticas en el campo de la educación, y esto tiene repercusiones comprobables en los procesos y las prácticas educativas. Una de ellas: el negar la importancia de la teoría y, en esta línea, de la filosofía política en el campo de la educación, cuando hoy en día es un imperativo histórico en el campo del currículum a partir del estallido de los fundamentos y de las esencias de la cultura occidental.

En términos de filosofía política y como elementos de referencia generales, es importante señalar dos momentos en la historia reciente.

El primero de ellos se ubica en torno a las dos Guerras Mundiales del Siglo xx y al surgimiento, entre las más importantes, de tres escuelas de pensamiento filosófico, las cuales acentuaron distintos aspectos en sus reflexiones, propuestas e investigaciones.

Los filósofos del Círculo de Viena centraron su atención en el lenguaje, bajo la hipótesis de que la causa de los conflictos en el mundo tenía que ver con los distintos significados del lenguaje, de ahí la búsqueda de un lenguaje unívoco y pictórico, capaz de dar cuenta de la realidad de manera puntual. Su interés político se expresa y traduce en el énfasis epistemológico al interior de la filosofía política. El Círculo de Viena se destacó por el análisis lógico del lenguaje y la filosofía analítica. Carnap y Whitehead son representantes importantes de esta escuela que transitó de una lógica simbólica matemática a una lógica simbólica lingüística, donde Wittgenstein juega un papel nodal desde *Tractatus Logico Philosophicus*<sup>2</sup> (1957) a sus *Investigaciones filosóficas* (1988).<sup>3</sup>

La Escuela de Frankfurt, preocupada por la sociedad, realiza un cuidadoso análisis de las sociedades de la posguerra y se dedica al análisis y la crítica de las posturas empírico-analíticas en su relación y posibilidades de comprender a las sociedades. En este sentido, se preocupa tanto de las sociedades que se encuentran en la órbita del mundo *democrático* (oeste), como de la crítica del socialismo (este). En estos filósofos políticos se observa una articulación entre la postura epistemológica y la visión sobre la sociedad. Lo anterior es muy claro en *Conocimiento e interés* de Habermas (1968). La Escuela de Frankfurt ha tenido una gran influencia en las posturas críticas del currículum, principalmente en la década de los 80.

La Escuela de Marburgo y la Escuela de Baden se centraron en el pensamiento neokantiano. Si bien la mayoría de los filósofos pertenecientes a esta corriente de pensamiento realizaron un trabajo con énfasis epistemológico, es importante resaltar que Bajtin,

quien se consideraba miembro de la Escuela de Marburgo, viene a ser un filósofo que abre la filosofía política al ámbito semiótico, a la polifonía, al cronotopo (como interface entre tiempo, espacio y código semiótico).

El segundo momento se ubica en la crisis del pensamiento occidental, esto es, de las tres escuelas mencionadas. Atravesado por el giro lingüístico, el psicoanálisis y la cultura, se lo puede reconocer como posmodernidad, antiesencialismo o posfundamento. Lo importante es señalar que uno de sus puntos nodales es la crítica demoledora a lo que Lyotard llama los metarrelatos, en su libro *La condición posmoderna* (1979).

Este segundo momento de la filosofía política pone en cuestión, precisamente, los fundamentos de los sistemas sociales, políticos, económicos, culturales, éticos, educativos, etc., del mundo occidental y por ello atraviesan a la filosofía política del currículum en nuestros días.

En las reflexiones filosóficas actuales existen diversos tipos de articulaciones filosóficas que recuperan elementos del Círculo de Viena, de la Escuela de Frankfurt, de las escuelas neokantianas de Marburgo y Baden, a la luz del antiesencialismo y de la búsqueda de nuevos horizontes utópicos que nos permitan continuar pensando en la relación currículum-sociedad. De ahí que pareciera que es no sólo importante sino nodal abreviar de la filosofía política del currículum.

En la actualidad, nuestros proyectos educativos latinoamericanos se encuentran con fuertes influencias de la filosofía política, generalmente con un velo que oculta fuentes, autores, intenciones y sentidos en cuanto a pensar la relación currículum-sociedad y a

formular propuestas curriculares que recuperen los elementos filosóficos que nos permitan no sólo transitar por este momento histórico, sino ser constructores de las nuevas tramas sociales que nuestros pueblos reclaman, que aclaren y aporten elementos constitutivos a la filosofía política del currículum desde una perspectiva latinoamericana.

En el presente trabajo, se exponen algunos elementos desde diversas ópticas, con la intención de contribuir a que esta temática nodal se recupere y fortalezca en la agenda de la discusión del currículum en nuestros países. Para ello se invitó a una mesa redonda virtual a estudiosos del currículum en México. El resultado de tal intento se da a conocer en este trabajo, no como resultado de una mesa redonda, por cuanto fue imposible en esta ocasión implementar dicha modalidad, sino como un calidoscopio de lo que a estos autores les suscitaron los ejes a partir de los cuales se les invitó a reflexionar: papel e importancia a nivel mundial y en la región de América Latina de la filosofía política del currículum en la perspectiva histórica, en el momento actual, con la mirada hacia el futuro; los elementos generales de la filosofía política del currículum que considere capaces de reorientar e impulsar los proyectos educativos en América Latina y de resignificar el vínculo currículum-sociedad; elementos específicos o particulares de la filosofía política del currículum que funcionen como articuladores o goznes entre políticas nacionales y movimientos populares en la región; entre políticas nacionales, políticas internacionales, especialmente las que se derivan de los organismos internacionales, etc.; cualquier otro aspecto que se considere pertinente.

### **Currículum, filosofía política del currículum y políticas educativas**

Ángel Díaz Barriga

Aunque nos propusieron varios ejes para orientar estas reflexiones considero que la respuesta tiene sentido a partir de la visión que se tenga del primer problema. Antes de tener una mirada histórica, compleja porque implicaría un trabajo con mayor detalle acerca de cada etapa o época de la educación, tenemos que resolver de qué tema estamos hablando. En este sentido, trataré de abordar de manera conjunta las



**Alicia de Alba**

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de México (UNAM). Investigadora Titular C. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt. Autora de numerosas publicaciones, tales como: *The curriculum in the postmodern condition*; *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*; *Posmodernidad y educación*; *Currículum: crisis, mito y perspectivas*; *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de las teorías educativas*, entre otras.

orientaciones formuladas pero desagregadas en los apartados analíticos que se presentan a continuación.

### ¿Es factible hablar de una filosofía política del currículum o del impacto de las políticas y de las políticas educativas en el currículum?

No me queda claro que exista una filosofía política del currículum, a menos que empleemos el concepto *filosofía política* en un sentido muy laxo, para dar cuenta de una serie de políticas sociales y educativas que se manifiestan en lo que genéricamente podemos denominar currículum.<sup>4</sup> La necesidad de hacer acotaciones es múltiple tanto en el campo de la filosofía política como en el del currículum.

En el campo de la filosofía política es necesario tener presente que no se trata del análisis desde la filosofía de las categorías que son usadas por la política –en este caso por la política del currículum–, porque plantear el tema de la filosofía política implica también establecer el punto de frontera con la ciencia política; la primera, más analítica; la segunda, en la lógica de las ciencias sociales. La misma distinción que se requiere entre filosofía del derecho, filosofía económica y filosofía política, con el riesgo de empezar a aplicar conceptos que se han desarrollado en el campo de la filosofía al campo del currículum.

En el campo del currículum será necesario precisar cómo se conciben las tres formas más simples que lo plantean en su dimensión formal como *planes* y *programas de estudio*, como el conjunto de intenciones de formación para una etapa o momento del desarrollo humano; también se lo *concibe* como una práctica o como *algo vivido*, esto es, como lo que acontece en una dinámica escolar de aula específica, en

donde la intención del sistema educativo, del plantel escolar, establece múltiples relaciones con los sujetos docentes y alumnos que en una interacción definida atienden a determinadas intenciones educativas.

Finalmente, también se puede reconocer la perspectiva del *currículum oculto*: todos los aprendizajes no intencionados que son resultado de la interacción educativa, que se dan siempre en esta acción recíproca pero que no acontecen en el plano de la conciencia de los individuos de la interacción.

### Impactos actuales

Si tomamos estas tres acepciones del currículum y atendemos a una reducción del concepto filosofía política del currículum para entenderlo solamente como la formulación de políticas educativas orientadoras de la elaboración de planes de estudio, los que a su vez orientan el desarrollo de prácticas educativas y que están presentes como modelos de asunción pasiva o resistencia no consciente en los actores de la educación, la respuesta posible se encuentra atrapada en una perspectiva entre compleja e imposible.

Aunque la influencia en el currículum proviene de múltiples aspectos, tales como la cultura, el desarrollo científico y tecnológico, los procesos económicos que atraviesa cada nación, tomaremos sólo como eje de nuestro planteamiento la relación políticas educativas y currículum.

Pero antes de abordar la cuestión, detengámonos un momento para reconocer que los sistemas educativos son altamente complejos. Estamos frente a un problema complicado por diversas razones, sólo tomemos como referencia la magnitud del sistema educativo en América Latina: el volumen de 47.047.094

de estudiantes en la escuela primaria, en la educación básica; 44.157.731 de estudiantes de educación secundaria en la región y 25.486.244 de estudiantes en educación superior. A estos datos habría que agregar el número de escuelas, el número de docentes, todo ello sólo desde el punto de vista cuantitativo nos permitiría vislumbrar la complejidad del problema de la educación, cuando uno se plantea el tema de las políticas. La pregunta sería, ¿puede una política educativa nacional realmente incidir en la orientación de las concepciones educativas, las curriculares y en el desempeño práctico de esta cantidad de actores?

La generación de políticas de calidad de la educación superior, de alguna forma se puede considerar como la última etapa de la pedagogía comparada. Pero mientras en sus comienzos, a finales del siglo XIX, la pedagogía comparada se iniciaba en la tarea de hacer comparaciones entre contenidos de la educación básica en diversos países de Europa, tras el establecimiento de los primeros sistemas de educación como resultado de la conformación del Estado nacional. Recordemos cómo junto con los movimientos de independencia en América Latina se formulan constituciones políticas que establecen la gratuidad, laicidad y obligatoriedad de la educación primaria. En su última etapa, la que vivimos a partir de los últimos 15 años, las políticas de calidad están centradas en la competencia y en la medición.

Para ello se apoyan en una serie de exámenes masivos, genéricamente llamados *a gran escala*, que se aplican sin distinción a muestras de estudiantes de diversos países, para posteriormente integrar un reporte centrado en puntajes (*rankings*) y posiciones –muy semejantes a las que se emplean en los torneos nacionales e internacionales de fútbol–, afirmando que los estudiantes de tales países obtuvieron los más altos puntajes, frente a los que obtuvieron puntajes medianos o bajos. En este caso, se pueden consultar los informes de la prueba que recientemente aplicara la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en el marco de su *Program for International Student Assessment*, mejor conocido como prueba PISA, así como los reportes del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE-OREALC-UNESCO), o los menos conocidos reportes del Third International Mathematic and Science Study (TIMSS) elaborados bajo el auspicio del In-



### Ángel Díaz Barriga

Doctor en Pedagogía.

Actualmente es Investigador Titular en el Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM y Profesor de Asignatura A Definitivo en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras.

Autor de varios libros, entre los que cabe mencionar:

*Didáctica y currículum; Ensayos sobre la problemática curricular; Tarea docente: un análisis desde la didáctica, la psicología y el pensamiento grupal;* y otros en coautoría.

Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel III; de la Academia Mexicana de Ciencias; de la *Association francophone internationales de recherches en sciences de l'éducation* con sede en París y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

ternational Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

La meta explícita es incidir en la calidad de la educación, aunque en los hechos están impulsando a una homogeneidad en el tratamiento de los contenidos de la educación básica, en la asunción institucional de un concepto de aprendizaje.

En aquellos países donde existen exámenes de ingreso al siguiente tramo de educación o donde se han establecido exámenes nacionales, estos instrumentos operan con los mismos criterios que los aplicados por las pruebas nacionales.

El punto de reforma curricular, en este momento, no es tanto el avance de la disciplina, o la ponderación de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en determinada etapa de su formación. El punto de partida son los exámenes masivos o a gran escala. Exámenes contruidos bajo los *cánones* que los expertos en teoría del test y teoría de la medición han formulado, quienes son finalmente los responsables de orientar la construcción de cada reactivo, y de aceptarlo o rechazarlo después de haberlo *calibrado* estadísticamente.

Esta es una de las grandes presiones que en este momento experimenta la reforma a planes y programas de estudios. Se busca que igualmente sea orientadora de la práctica curricular. Sin embargo, los docentes no necesariamente conocen o pueden decodificar el sentido de los resultados que se informan. Al docente, le importa más aquello que directamente afecta sus condiciones vitales.

De esta manera encontramos que, en aquellos países donde se han establecido recompensas económicas –programas de pago al mérito– ante cierto tipo de trabajo o desempeño docente, son los criterios que los rigen a los que

más peso le concede el docente en su práctica.

No es casual que el Banco Mundial recientemente esté publicando un estudio titulado *Incentives to improve teaching. Lesson from Latin America* (Vegas, 2005) en el cual considera que los programas de incentivos se han constituido en varios países de la región como un instrumento para la rendición de cuentas por parte de los docentes hacia la sociedad, introduciendo un elemento en el salario docente que lo articula a su rendimiento y a los aprendizajes que obtienen sus estudiantes.

De todas formas, entre lo que se pretende por medio del plan y los programas de estudios, y programas específicos como los estímulos al desempeño y lo que los docentes pueden lograr en el aula, hay una distancia abismal, generada por múltiples factores: el horario de clases, las condiciones materiales en las que se realiza el trabajo docente, los aprendizajes previos de los estudiantes, sus hábitos de estudio y sus formas de relación escolar, el medio social y cultural donde está enclavada cada institución escolar. No es suficiente la tradicional clasificación de escuelas urbanas, semiurbanas y rurales y en su caso, escuelas indígenas. Cada una de estas instituciones tiene enclaves sociales, culturales y económicos específicos.

Pero también cada grupo de docentes y cada docente llega al salón de clase con historias específicas. En una compleja red de situaciones se va construyendo el espacio pedagógico como espacio real de trabajo académico. Este currículum como práctica o currículum vivido, sólo adquiere relevancia y sentido en la interacción de docentes y estudiantes. Una vez que comienza el curso escolar no es previsible por dónde pueda caminar; esa realidad

curricular va más allá de todas las planificaciones nacionales establecidas. Lo que el sistema pretende homologar, la realidad se encarga de colocar en su dinámica real. Es en ese contexto donde se genera la experiencia educativa que marcará a los estudiantes y que será gratificante o no para los docentes.

Es el punto real de quiebre entre intenciones educativas nacionales e intenciones educativas locales, desarrolladas en contacto con un medio específico y un grupo de estudiantes en particular. La realidad quiebra el sentido de la política.

Del currículum oculto no enunciamos nada, porque responde precisamente a los aprendizajes no intencionados que son resultado de esta interacción.

### La situación actual y las distintas concepciones regionales

Raquel Glazman Nowalski

Si analizamos la filosofía política del currículum en la perspectiva histórica, tendríamos que definir su vigencia a partir de la última parte del siglo xx. En efecto, la ubicaríamos en la parte de análisis del currículum ocupada de situarlo en su relación social en tanto se acepta a la educación como instancia ligada al poder, como promotora de ideología, y al currículum como elemento de reproducción en contraposición con una postura que insistiría en su carácter neutral.

Lo anterior se liga fundamentalmente a lo que también se conoce como sociología del currículum o nueva sociología del currículum y al inicio del tratamiento del currículum oculto como elemento fundamental en la formación escolar que refiere a las concepciones sociales, políticas, educativas o pedagógicas no formuladas explícitamente y promovidas en la cotidianidad de la vida escolar. El currículum oculto se relacionaría con múltiples elementos que disfrazan intereses determinados, una visión específica o se esconden en la cotidianidad institucional, y que escapan a un análisis generalizado.

Agregaríamos entonces que la filosofía política del currículum adquiere un sentido específico en el momento en que se enfatiza la necesidad de ligar histórica, social, geográfica y culturalmente el proyecto educativo de cada región, país y aun institución, a sus condiciones específicas.

### Raquel Glazman Nowalski

Doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora Titular del Doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Es experta en currículum.

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Autora de las obras

*Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria;*

*Diseño de planes de estudio y*

*Planes de estudio; Propuestas institucionales y realidad*

*curricular, entre otras.*

Habría entonces que hacer una reflexión sobre la situación educativa actual en el mundo y en América Latina; las características que se busca imponer a la educación desde determinadas concepciones económicas; los intereses políticos que impiden la definición de identidades nacionales; las peculiaridades culturales de las nuevas generaciones y las urgencias sociales de distinto cuño que atraviesan a los países integrantes de la región en términos globales y en términos de las especificidades propias de cada una, para reformular proyectos educativos idóneos conforme a las necesidades sociales de nuestras realidades.

Estos proyectos educativos serían la base de la definición de una filosofía política del currículum y de las particularidades de cada caso y darían sustento a las distintas concepciones curriculares de la zona.

En América Latina parece urgente retomar el papel social de la educación en términos de la definición de un futuro sustentable en las condiciones de cada país frente a la explotación interna y externa de los bienes naturales percederos, cuya desaparición se constituye en una amenaza a la Humanidad.

Se impone asimismo la conciencia social de las características estructurales de nuestros países ante la ausencia de identidades sociales claramente definidas; creemos que es imposible pensar en la democracia considerando las enormes diferencias vigentes en nuestros países, las mismas que se intensifican en función del avance del proyecto neoliberal y sus consecuencias en las distintas áreas educativas, laborales y profesionales.

Por su parte, un proyecto educativo y sus manifestaciones nacionales o regionales tendrá que reconsiderar finalidades éticas re-

lativas al género humano; al papel ineludible del conocimiento y las instituciones que lo transmiten, promueven y multiplican; al futuro de la educación y la afirmación o cambio de sentido de sus finalidades, como así también a la urgencia de promover la comprensión y la crítica en las generaciones del futuro.

### Importancia a nivel mundial y en América Latina

Edgar González Gaudiano

Tengo más de diez años distanciado del campo del currículum, pero en ocasiones como ésta en la que puedo reconectarme con el mismo, me percató que el currículum como proyecto formativo continúa siendo una configuración que reacciona muy lentamente frente a la persistente labilidad de la realidad. No puedo afirmar con seguridad si esta situación continúa siendo consecuencia del hecho que padecemos instituciones educativas caducas y escleróticas o por la dificultad de incorporar a estructuras programáticas rígidas la complejidad de los acontecimientos del momento, pero lo cierto es que el currículum, incluso el que presume de innovador, no deja de ser una propuesta pedagógica conservadora y decadente, incapaz de responder a los desafíos de sus circunstancias.

Puede decirse que el currículum escolar es una narrativa que contiene una síntesis cultural construida a partir de procedimientos poco transparentes, donde la “tradición selectiva” (Williams, 1980) continúa operando con exclusión de grandes caudales de conocimiento que no son reconocidos como legítimos, por ejemplo el conocimiento tradicional. Se trata de un territorio de negociación donde sólo unos pocos han sido convocados a establecer las convenciones.

Tal situación es perfectamente clara en el campo de la educación ambiental donde me he venido desempeñando durante las dos últimas décadas. En esta área emergente, y en otras más como educación para los derechos humanos y la educación para la equidad de género, se enfrenta el hecho de un currículum convencional impotente para responder a esquemas interdisciplinarios e incluso a propuestas dirigidas a instrumentar una pedagogía de la pregunta en vez de la respuesta. Es impotente también en el intento de articular el conocimiento científico con el conocimiento tradicional, que suele ser más práctico para comprender procesos locales y dinámicas particulares de los ecosistemas, por ejemplo.

La historia del currículum revela con prístina claridad la historia de la imposición de la serie sucesiva de modelos educativos que han ido arribando a la región de América Latina, bajo el cobijo de las organizaciones internacionales, ya sea la OEA o la Unesco. Ahora en México tenemos los esquemas impulsados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), pero en sus aspectos centrales y sustantivos no son más que variaciones sobre un mismo tema.

### Elementos generales y específicos

Si aceptamos que nos encontramos inmersos en una especie de anomia disciplinaria derivada de la descomposición de los sistemas normativos que han regido la dinámica y la estructura del conocimiento propio de cada área, así como del debilitamiento progresivo de los fundamentos epistemológicos que les daban razón de ser, tenemos que aceptar que un currículum canónico es, por decir lo menos, disfuncional. Bajo estas condiciones, lo que puede reorientar e impulsar los proyectos educativos de América Latina es un currículum cualitativamente distinto al que ha venido desarrollándose durante los últimos años. Se requiere una verdadera revolución curricular para dar paso a una propuesta que dé cabida a la incertidumbre y a las nociones de proceso y de complejidad, una que no pretenda seguir reduciendo el problema a fenómenos discretos y en la que el conocimiento no se continúe presentando como producto, pese a que se diga que es un proceso.



### Edgar González Gaudiano

Licenciado en Pedagogía y Magister en Pedagogía en la UNAM. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en Madrid, España.

Profesor universitario en diferentes instituciones de educación superior en México y asesor académico en instituciones y organismos nacionales e internacionales. Ha publicado cuatro libros de su autoría y once libros colectivos; artículos de difusión y/o investigación en revistas nacionales e internacionales. Es miembro de diversos Comités Editoriales y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Vale decir que el problema no concierne solamente al campo del currículum sino al diseño de la institución escolar en su conjunto, pero el currículum representa el canon.

Por lo mismo, si aceptamos el hecho de que toda propuesta pedagógica implica un proyecto político, manifiesto o no, una reorientación de los proyectos educativos en la región y una resignificación del vínculo currículum-sociedad tiene, a mi juicio, que partir por deconstruir los discursos que sostienen los proyectos políticos que se encuentran larvados en nuestros sistemas educativos y que se expresan en los currículum no sin contradicciones inherentes. Y hablo en plural, porque si bien reconozco nuestras afinidades idiomáticas y culturales, hay que ver también las enormes diferencias entre nosotros.

No sé si sean elementos específicos, pero algo que puede construir articulaciones es abandonar la búsqueda de sujetos autónomos y unificados, así como los esquemas conformados a partir de oposiciones binarias que atraviesan de raíz el currículum escolar, tales como objetivo/subjetivo, válido/inválido, científico/acientífico, que sientan las bases del sistema de valores del *ethos* positivista que subyace en nuestras instituciones educativas y de investigación. Ese currículum está lleno de certezas esencialistas en las que se anclan las disciplinas que no pueden prescindir de sus fundamentos puesto que su proceso constitutivo ha sido fundamental.

### Historia, presente y futuro

Bertha Orozco Fuentes

Partamos de una consideración de carácter general sobre lo que la pedagogía como campo de conocimiento y de prácticas significa para

nosotros y nos significa a nosotros como educadores latinoamericanos, esto es, su sentido político-cultural que interroga el por qué y el para qué del valor social de la educación para América Latina.

En este sentido, pensar la educación filosófica y políticamente desde nuestra región, como espacio común que incluye aquello que somos en común tanto como lo que nos hace diferentes culturalmente hablando, constituye un imperativo histórico para los educadores latinoamericanos ante la tendencia del discurso de la sociedad educada para hacer posible, desde el acto de educar, la configuración de la sociedad del conocimiento como significante universal de la actual tendencia de globalización y de las reformas educativas en el mundo.

No se trata de oponerse a la globalización, se trata de insertarse en ella sin perderse en la *fetichización* de que todos somos iguales.

La filosofía política de la educación es un punto de partida histórico y geopolíticamente necesario, porque nos remite a la experiencia y al legado pedagógico latinoamericano, como en opinión de Paulo Freire (Puiggrós, 2005), cuando sostiene que la educación es una experiencia de lectura de la palabra que implica la lectura y la comprensión del mundo.

Una alternativa como valor social es precisamente la educación, y la tarea curricular no es sólo un asunto teórico, metodológico o técnico; es ante todo, un compromiso social para repensar cómo comunicar saberes entre sujetos que se reconocen en un espacio común pero que a la vez tienen el derecho a sostenerse en lo que han venido siendo en sus respectivas culturas y espacios comunitarios, y sobre todo, a extender deseos y necesidades hacia horizontes más de fondo y de largo alcance.

Por otro lado, la filosofía política es al mismo tiempo una filosofía práctica de la experiencia pedagógica que puede ser reactivada en este presente mirando hacia dónde ir o direccionar el sentido de la educación.

En la actualidad educar es crear las condiciones de experiencia en las cuales nos eduquemos las varias generaciones que coexistimos en este tiempo; esto rompe con la vieja idea de la transmisión de contenidos de una generación adulta hacia otra más joven, como lo señaló Durkheim.<sup>6</sup> Hoy el educador ha de poner en duda su saber, de lo contrario estará hablando en la escuela como si lo hiciera en un desierto, cuando los intereses viajan a otros lugares del presente y del futuro. Lo cual conlleva una reconstrucción de los saberes conocidos, para reinventarlos como vivencias de las experiencias en este espacio y tiempo latinoamericanos.

### Vínculo currículum-sociedad

La reflexión filosófica del acto educativo va mucho más allá de la formulación y la organización de los sistemas educativos nacionales o regionales. Más bien, permite interrogarlos, interpretarlos, reconocerlos en sus múltiples significaciones políticas, en tanto que la educación no es sólo aquello que tiene que ver con los programas educativos, los planes, las políticas nacionales e internacionales como agencias encargadas de proyectar tendencias educativas en relación con los contextos sociales y de vida de los pueblos o pensar sólo que la educación es asunto de sistemas de instrucción y de medios técnico-procedimentales para llevarlos a cabo; si bien todo esto incluye el término educación como acción, la educación como práctica social es ante todo un acto político porque contribuye a crear sujetos que, en su interacción, intervienen con dirección y sentido en la trama socio-cultural.

Por lo anterior cómo repensar hoy, –desde América Latina y el Caribe– el campo del currículum, una arista de la reflexión propone un espacio de organización y selección de contenidos culturales que incluyen saberes, valores, intereses, visiones de mundo, etcétera. Esto conecta la idea de currículum con la dimensión social y política de la relación currículum y sociedad.



**Bertha Orozco Fuentes**

Investigadora del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) y profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Pensar, por ejemplo, la creación de modelos curriculares para poner al día los sistemas educativos en la llamada era de la sociedad del conocimiento, exige antes el pensamiento filosófico, político y educativo. Esto implica recuperar la tradición del pensamiento curricular latinoamericano, particularmente el configurado desde México como espacio de encuentro de educadores latinoamericanos en la década del 80 (De Alba, 1991).

No vamos a relatar la historia de la trayectoria curricular gestada en la región porque no hay espacio en esta oportunidad, pero lo que sí cabe señalar es la postura diferencial, culturalmente hablando, de poner el énfasis en el carácter práctico-social del hacer curricular (modelos), antes que partir de los aspectos procedimentales. Si bien el proceso de dar forma a un currículum, en cualquier nivel educativo, involucra metodologías, saberes estratégicos y técnicos, la racionalidad del pensamiento curricular es ante todo político-cultural porque piensa en la juventud que está tomando en sus manos el presente y el mañana, en sus espacios culturales.

### El espacio común educativo

La especificidad curricular pensada desde América Latina y el Caribe involucra dimensiones múltiples. Por lo menos quiero enfatizar una: la *educación como acto de la experiencia*, lo cual potencia que los diversos pueblos latinoamericanos signifiquen un espacio común educativo, esto es el valor de la educación para crear hombres y mujeres que sean capaces de reconocerse como seres autónomos y que reconozcan la autonomía del otro, pero sobre todo que aprendan a comunicarse con el otro que es diferente.

Entonces, la educación no se puede reducir a la alfabetización como escolarización que forma sujetos normalizados, homogenizados, sino por el contrario, la educación se constituye en proyecto político-cultural que permite la alfabetización crítica y política, como decía Freire, que proyecta un tipo de lectura de la realidad regional latinoamericana, pensando a la región y al sentido de lo regional como un espacio simbólico político, como un modo de posicionarnos ante la sociedad de la información.

Desde nuestro presente latinoamericano y caribeño, este posicionamiento conlleva el sentido político-cultural de la sociedad intercultural de la información, cuando se reconoce la distinción entre usar información y producir conocimiento. Información y conocimiento no significan lo mismo. La información está ahí, pero el conocimiento es social y discursivamente construido mediante la relación currículum y sociedad latinoamericana, para dialogar desde aquí con la sociedad de la información como proyecto político-cultural de los países desarrollados.

Se perfilan dos modos distintos de posicionarse ante la era de la globalización. Habitar el espacio global, educarse en la era de la globalización, no quiere decir un rumbo uniforme y general, sino modos de habitar el espacio-tiempo desde lo propio, ante, con, frente a lo ajeno, en el que ambos modos de existencia no se excluyan sino que se enriquezcan dando paso a nuevas identidades sociales.

El panorama mundial que muestran los medios pareciera configurar un mundo inestable y caótico; lo es, por eso la educación ha de brindarnos, en términos de lectura del mundo, ciertas coordenadas para coexistir, ahí cabe una política curricular como espacio de

configuración y usos de saberes conceptuales y teóricos pero que se articulan a saberes como contenidos de experiencias. Por eso, la educación no es un abordaje seguro al futuro, pero sí es un vehículo para caminar hacia él.

Es por este motivo que desde América Latina no basta el discurso, potencial por cierto, acerca de los aprendizajes significativos, del aprender a aprender, del aprender a ser, del aprender a hacer. Estas pistas y recomendaciones de la sociedad del conocimiento son útiles para el proceso de estructuralidad de una propuesta curricular, pero en nuestra América Latina, requerimos aprendizajes socialmente significativos, los cuales no sólo fortalecen la habilidad del pensamiento de educadores y educandos en términos psicocognitivos, sino en términos culturales, políticos y éticos.

Si bien en el plano conceptual del currículum, las propuestas del aprendizaje significativo y sus variantes constructivistas ya dan cuenta de que la cultura es un gozne de articulación de los aprendizajes, su ejecución mecanicista en términos de propuestas curriculares, en muchos casos de los currículum en México –contexto que conocemos más–, por lo menos tiene que repensarse política y culturalmente para superar esta dimensión cultural o mejor dicho, la compleja condición pluri e intercultural, entendida esta última como las paradojas, problemáticas de poder y potencialidad cultural, que se erigen como todo un reto.

Hacia allá queremos caminar en materia de currículum, y estamos tejiendo experiencias cuya apuesta es, precisamente, el debate y la resignificación de la relación currículum-sociedad.

Todavía es resbalosa la pista de la globalización homegenizante, de ahí que nuestras actua-

les propuestas de elaboración del currículum discutan como punto de partida la compleja relación de la realidad o conjunto de realidades latinoamericanas en el proceso de selección, jerarquización y articulación de contenidos psicocognitivos y contenidos culturales.

Un asunto a considerar es la exigencia imperativa de los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para tratar el vínculo educación y trabajo; sólo que la categoría trabajo como gozne de articulación curricular habrá de abrir los muros de la escuela tradicional latinoamericana para vincularse a las comunidades e insertarse en los proyectos que productivamente restituyan el tejido social comunitario. Dicho de otro modo, el modelo del trabajo será el adecuado al desarrollo de los países de la América Latina, que no se limite a las empresas transnacionales, sino que prepare para generar empresas sociales productivas que mejoren la calidad de vida, esto es un posicionamiento diferente y antagónico al significativo trabajo de la economía globalizada.

Así, el eje de la vinculación entre educación y trabajo no significa lo mismo en lo social, en lo político y en lo económico.

En síntesis, en la sociedad de la información y el conocimiento se trata de comunicarnos, de conocernos, y no de desconocernos.

### Otros aspectos pertinentes

Sólo quiero recordar a algunos pensadores latinoamericanos, diferentes, pero reconocibles porque algo común comparten y nos dejan como rica tradición pedagógica vigente:

Juana de Asbaje –siglo XVII en México– mejor conocida como Sor Juana Inés

de la Cruz, alertó sobre la distinción entre manejar información y usar el conocimiento para constituir cultura, cuando escribió: “[...] *También es vicio el saber:/ [...] por cuidar de lo curioso/ olvida lo necesario*”. Esta metáfora pedagógica es política y culturalmente vigente para nosotros los latinoamericanos ante la embestida del discurso unilateral o de recepción mecánica de la globalización educativa; por ejemplo que todos caminemos al mismo ritmo, paso y dirección de sentido cultural en la era de la sociedad de la información, porque la información puede opacar la visión de lo necesario, de lo socialmente necesario para los pueblos de la región latinoamericana que es un mosaico de culturas compartiendo problemáticas y aspiraciones.

Simón Rodríguez, quien en su pensamiento gestado en los albores del XIX –como nos señala Adriana Puiggrós (2005)– sostiene una idea de educación como una empresa cultural incluyente: educar a los “desarrapados” en saberes que les sirvan en sus vidas, para soñar, para trabajar, para crear una tela que cobije a una naciente sociedad latinoamericana. Este sueño es muy real y necesario para pensar el vínculo educación y trabajo, para repensar el vínculo currículum- sociedad.

Retomemos los aportes del discurso de la globalización, sí, pero dialogando con la voz activa del pensamiento pedagógico latinoamericano como una rica experiencia. Sólo entonces podremos producir nuevos sentidos sobre la educación.

Paulo Freire, en el siglo XX, señala que la educación es ante todo un acto político que exige el compromiso de la alfabetización crítica, porque de nada sirve el saber si no toca el sentir del los sujetos educativos, maestros

y alumnos; su pensamiento alerta sobre la importancia de una reflexión práctica del acto de enseñar y del acto de aprender, tanto del educador como del educando.

### A manera de cierre y apertura

Alicia de Alba

Las reflexiones de los colegas que se acaban de exponer, de diversas formas, directa o indirectamente, por referirse a ello o por su ausencia en su texto, hacen un ejercicio reflexivo, en el que señalan, abren, indican la importancia de abreviar de la filosofía política en este momento histórico del cual nos ha tocado ser protagonistas, en la medida en que, para producir nuevos entramados sociales, nuevas figuras de mundo, se requiere de la recuperación del legado histórico (Puiggrós, 2005), para investirlo de sentido, con los pies puestos en el presente, y la *ratio* y la imaginación mirando y construyendo el futuro. Incorporar en nuestra mirada filosófica nuestra finitud y nuestro inmenso deseo y compromiso de ser hacedores, por medio de la educación –del currículum–, de entramados sociales más humanos y justos, como dignos herederos del pasado que nos han legado, y constructores del presente y futuro que nosotros legaremos.

[...] siempre me reconocí, ya se trate de la vida o del trabajo del pensamiento, en la figura del heredero, y cada vez más, de manera cada vez más asumida, con frecuencia feliz [...] soy sensible a [...] la ausencia o renuncia de toda aniquilación. Siempre – [...] por “radical” o inflexible que deba ser una reconstrucción– me prohibí herir o aniquilar [...] Si la herencia nos asigna tareas contradictorias (recibir y sin embargo escoger, acoger lo que viene antes que nosotros y sin embargo rein-

terpretarlo, etc.), es porque da fe nuestra finitud. Únicamente un ser finito hereda, y su finitud lo obliga. Lo obliga a recibir lo que es más grande y más viejo y más poderoso y más duradero que él [...] El concepto de responsabilidad no tiene el menor sentido fuera de una experiencia de la herencia (Derrida y Roudinesco, 2001).

Más que un abordaje sistemático y organizado del tema, este trabajo es una invitación a debatir acerca del mismo con radical apertura, en la línea de *Anales de la Educación Común*, desde el primer ejemplar en la nota “El Editor” escrita por Sarmiento (1858): “El objeto especial de esta publicación es tener al público al corriente de los esfuerzos que se hacen para *introducir, organizar y generalizar un vasto sistema de educación*” [el subrayado es nuestro].

Nuestro trabajo es otro aporte en un momento histórico en el cual los pueblos latinoamericanos –así como a mediados del siglo XIX– sueñan, imaginan, exigen y aportan tabiques para la construcción de amplios y vastos sistemas de educación que les permitan crecer y caminar con firmeza, dignidad y decisión en este siglo XXI.

Finalmente, la condición y posibilidad de calidoscopio que ofrece el presente documento escrito para *Anales de la Educación Común*, se encuentra en los distintos abordajes al tema que hicieron los especialistas invitados. Se deja por completo al lector la tarea de la *lectura* de éstos y los sentidos de los mismos, en cuanto a la importancia, necesidad y papel de la filosofía política del currículum en esta primera década del siglo XXI. 

## Notas

- <sup>1</sup> Esto es, sobre la relación de la educación con la sociedad. Esta situación nos lleva a retomar una vieja tesis, planteada en 1996, sobre la ausencia de proyectos políticos y sociales amplios que interpelen a amplios sectores de la humanidad y, en nuestro caso, de las poblaciones de nuestros países latinoamericanos. Esta ausencia nos remite de manera directa e irremediable a la escasez de estudios y reflexiones sobre la relación currículum-sociedad desde la perspectiva de la filosofía política (De Alba, 1996).
- <sup>2</sup> Allí postula que el lenguaje sólo es capaz de expresar hechos, por lo cual los límites del mundo coinciden con los del lenguaje y viceversa. De tal forma que intentar ir más allá de estos límites del lenguaje implicaría el intentar ir más allá de los límites del mundo.
- <sup>3</sup> Obra en la cual señala que no sólo es imposible un lenguaje único y unívoco, sino que lo que existen son *juegos de lenguaje*.
- <sup>4</sup> Me llamó la atención que al hacer la búsqueda en la base de datos EBSCO para detectar la producción de *filosofía política del currículum*, arrojó sólo cuatro textos más bien referidos al ámbito de la política.
- <sup>5</sup> “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado”. (Durkheim, 1990, 53)

## Bibliografía

- Carr, Wilfred, *Education without Theory*. School of Education, University of Sheffield. (inédito, próximo a aparecer en el verano de 2006 en el *British Journal of Educational Studies*).
- De Alba, Alicia, *Curriculum universitario. Académicos y futuro*. México, Plaza y Valdés-CESU-UNAM, 2002.
- De Alba, Alicia, *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México, Centro de Estudios sobre la universidad, UNAM, 1991.
- De la Cruz, Sor Juana Inés, *Romance* en [www.elnavegante.com.mx](http://www.elnavegante.com.mx), consultado el 10 de marzo de 2006.
- Derrida, Jacques y Roudinesco, Élisabeth, *Y mañana qué...*. Buenos Aires, FCE, 2001.
- Durkheim, Emile, *Educación y Sociología*. Barcelona, Península, 1990.
- Freire, Paulo y Macedo, Donaldo (1987), *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad* (Traducción de Silvia Horvath). Barcelona, Paidós/ MEC, 1989.
- Habermas, Jürgen, *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus, 1982.
- Liotard, Jean, *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. México, Red Editorial Iberoamericana, 1979.
- Puiggrós, Adriana, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2005.
- Puiggrós, Adriana, José, Susana y Balduzzi, Juan, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires, Contrapunto, 1988.
- Sarmiento, Domingo Faustino, *Anales de la Educación Común*, vol.1,nº 1, 1858, en *Anales de la Educación Común*, tercer siglo, año 1, nº 1 -2, 2005.
- Villoro, Luis, *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*. México, El Colegio Nacional-fce, Cuadernos de la Gaceta 82, 1992.
- Vegas, E. (Editor), *Incentives to improve teaching. Lesson from Latinoamérica*. Washington, World Bank, 2005.
- Williams, Raymond, *Marxismo y Literatura*. Barcelona, Ediciones Península, 1980.
- Wittgenstein, Ludwig, *Investigaciones Filosóficas*. México, Alianza IIF, Universidad Nacional Autónoma de México, 1988.
- Wittgenstein, Ludwig, *Tractatus Logico-Philosophicus*, (trad. del alemán por Enrique Tierno Galván). Madrid, Revista de Occidente, 1957.

La expectativa acerca de la sociedad del futuro y el miedo a lo diferente

## LA ESCOLARIDAD Y LA EXCLUSIÓN SOCIAL

Thomas Popkewitz \*

¿Puede la escolarización por sí misma garantizar sociedades más justas? La educación se debate entre la esperanza de que esto sea posible y el temor a las poblaciones percibidas como peligrosas para el progreso nacional en los Estados Unidos.

\* Profesor de Curriculum and Instruction, Universidad de Wisconsin-Madison, USA. Director de investigaciones acerca de reformas educativas y formación docente. Autor de *A Political Sociology of Educational Reform; Power/knowledge in teaching, The politics of schooling and the construction of the teacher*, entre otras obras traducidas a varios idiomas.

La escuela moderna tiene una doble cualidad. Una es la esperanza de lograr una sociedad progresista, justa y equitativa por medio de la educación del niño, futuro ciudadano de la Nación.<sup>1</sup> Las reformas curriculares europeas y norteamericanas actuales, por ejemplo, sostienen una particular tesis cultural acerca del niño que será capaz de actuar con una ética cosmopolita universal que respeta la diversidad, promueve el cambio y trabaja permanentemente para innovar. La clave de este proyecto pedagógico es el llamado *empoderamiento*\*. La intención de cosmopolitismo de la escuelas aparece en la concepción llamada Sociedad del Conocimiento, multiculturalismo/ interculturalismo, y en la adhesión a pedagogías tendientes a lograr una sociedad inclusiva en la que *todos los niños aprendan*.

\* Se trata de un neologismo, traducido del inglés *empowerment*, que se refiere a la intención de aumentar el poder de personas o grupos sometidos por razones étnicas, de género, de ingreso económico, etcétera.

La fuerza esperanzadora que transmiten palabras como *empoderamiento*, cosmopolitismo, Sociedad del Conocimiento y la afirmación de que *todos los niños aprendan* son seductoras. Estas palabras permiten a los hacedores de políticas y a los lectores creer y actuar como si la escolarización en sí misma contribuyera directamente a aumentar las posibilidades de una sociedad más justa e inclusiva.

La seducción de los términos relacionados con un futuro mejor no se cumple tan fácilmente como los administradores escolares y los docentes quisieran. Problemas de la enseñanza y el aprendizaje aparecen en el camino. Esto hace aparecer la otra faceta de la educación. La esperanza en una buena sociedad para el futuro mediante la formación de un niño pensante, *atento* y reflexivo, transita en un mar de temores amenazantes. Temores por poblaciones vistas como peligrosas para el progreso de la Nación; temores al individuo que cumple con los requisitos de la promesa de progreso, de imágenes de civilización y de gente civilizada; y temores ante gente reconocida como poseedora de cualidades opuestas a las aspiraciones cosmopolitas –“barrabravas”, delinquentes juveniles, el desorden moral en la vida de ciertas familias– y temores al riesgo de un futuro con niños *en riesgo*.

Los temores transitan sutilmente junto con las expectativas en las políticas educativas, en la investigación y en los programas escolares. Reconocer que es necesario ayudar a las poblaciones en situación de desventaja, en la sociedad y las escuelas, instala temores que silenciosamente persisten en la búsqueda de soluciones a los debilitantes efectos de la modernidad. Por ejemplo, en la pedagogía europea y norteamericana, la expectativa en

la sociedad del futuro aparece unida a los temores por poblaciones particulares que son vistas como amenazas para ese futuro. Los documentos de política educativa e investigación sobre enseñanza y aprendizaje están repletos de logros positivos y temores cuando se trata de poblaciones peligrosas que son reconocidas como demandantes de atención especial. El temor consiste en percibir lo que sobrevendrá si la escolarización no cumple adecuadamente con su cometido. Temor a las cualidades y valores de estas *Otras* poblaciones si se les permite continuar sin control. El temor va unido al logro de una escolarización que rescate al niño, por ejemplo mediante técnicas *remediales*, de sus hábitos de aprendizaje pobre o de la ausencia de habilidades básicas. La denominación asignada a estos grupos e individuos que necesitan ayuda también expresa los temores de los grupos: el niño *en riesgo*; el niño de centros urbanos o de la ciudad; el niño *en desventaja*, y el niño *excluido* del sistema educativo norteamericano.

Este artículo explora las dobles cualidades de esperanza y temor, y las de reconocimiento y diferencia en la *lógica* de las políticas pedagógicas, en la investigación y en la actividad en las clases. Hablo acerca de las cualidades de esperanza y temor en las luchas por justicia e igualdad como aspectos coexistentes de un mismo fenómeno y no como opuestos. La escolarización es una práctica para producir una sociedad inclusiva que reconozca [la necesidad de] ayudar a esos excluidos. Las clasificaciones de enseñanza y aprendizaje (lo mismo que aquellas acerca de la familia) están construidas con la esperanza de que las escuelas puedan producir una diferencia en la vida de los niños. El reconocimiento de la

inclusión, no obstante, es imaginar un todo unificado en el que el niño es diferenciado a partir de nociones tácitas de normalidad. En la superficie, las categorías de diferencia, tales como no poseer hábitos de estudio adecuados o habilidades para el aprendizaje, parecen inocuas y neutrales y hasta posibles de mejorar, aunque las habilidades o disposiciones que impiden la inclusión son narrativas de aspectos culturales relacionados con aquello que el niño debiera ser y temores de los peligros y las cualidades peligrosas de gente que amenaza el futuro esperado. La ironía del fenómeno del reconocimiento de necesidades especiales y de poblaciones que requieren estrategias particulares para ser incluidas, consiste en que el mismo sistema de argumentos que diferencia al niño y su familia está formado y creado por normas y valores *no dichos*.

El artículo tiene cinco secciones. La primera examina brevemente las limitaciones de cómo es estudiado el fenómeno de la equidad. La siguiente considera cómo la *lógica* y la razón de la escolarización personifican la doble cualidad de esperanza en el futuro, por un lado, y de temor a poblaciones peligrosas, por el otro. En la tercera, se considera esta doble cualidad en las reformas para producir estándares curriculares. En las dos secciones finales me ocupé de las reformas para lograr el aprendizaje continuo y la educación urbana en la política educativa norteamericana actual para observar cómo los esfuerzos para aliviar y corregir las inequidades produce la dupla de

expectativa y temor en el niño potencialmente excluido, “ningún niño debe ser dejado atrás” [“No child should be left behind”\*].

Este trabajo se propone indagar acerca del sistema de justificaciones de esta reforma escolar, especialmente en torno a cómo la exclusión se inscribe en las políticas educativas de inclusión y en la investigación acerca de la reforma.

### Equidad en la escuela: estudio y reflexión acerca de las prácticas de “pensamiento” en esta reforma escolar

El análisis de la doble cualidad de expectativa y temor, aborda la inclusión y exclusión social con un enfoque complementario pero diferente al de las políticas y la investigación actuales. La política contemporánea y la investigación educativa han tomado lo que denomino enfoque o problemática de *la equidad* (Popkewitz y Lindblad, 2000). Utilizo el término *problemática* para direccionar la atención al amplio conjunto de normas y estándares que ordenan aquello que es *visto*, dicho, sentido y realizado para rectificar el problema de la exclusión social. Esquemáticamente, la idea de equidad define el problema de la inclusión como el aumento de la representación y el acceso de los individuos y los grupos perjudicados por los programas escolares en vigencia. Más allá de conceptos ideológicos, la investigación se interroga acerca de quién se beneficia y quién está en desventaja según los programas escolares actuales. [Algunos] estudios consideran,

\*“No child should be left behind”, es un programa educativo especial de inclusión total que está llevando a cabo la administración Bush. Se trata de una estrategia intensa de entrenamiento (o disciplinamiento) basada en una Ley del año 2001 por la que toda la población debe ser educada. Para más datos ver [www.whitehouse.gov/news/reports/no-child-left.behind.html](http://www.whitehouse.gov/news/reports/no-child-left.behind.html) [N. de C.]

## En cierto sentido, no hay opción sino elegir entre hacer inclusiones y exclusiones en la enseñanza.



por ejemplo, el funcionamiento social de los sistemas de evaluación; *el currículum oculto* en el aula; el conocimiento disciplinar del docente; la importancia de la interrelación en el aula; los contenidos curriculares para diferentes grupos culturales y las prácticas de financiamiento en la asignación de recursos escolares.

Permítanme dar tres ejemplos de esta problemática de equidad.

Primero, considero una idea de género en la investigación de la equidad aplicada a la enseñanza de la matemática que señala que las niñas no acceden a clases avanzadas tanto como los varones. La información estadística fue ampliada con estudios etnográficos para comprender los procesos en los que se produjo esta diferenciación. Los datos fueron utilizados para establecer políticas escolares, desarrollo de programas y capacitación profesional para incrementar la participación de las niñas en las clases de matemática.

Mi segundo ejemplo, referido a la idea de equidad, es el examen de la movilidad social realizado en una investigación sueca sobre el modelo de la “escuela comprensiva” y una investigación sobre escolaridad en Estados Unidos en la década de 1960. La concordancia estuvo en identificar qué grupos sociales y económicos completaron su escolaridad, y qué factores psicológicos, tales como sentimientos de eficiencia y motivación relacionados con el

desempeño escolar, obstaculizaron el éxito de los niños.

Un tercer ejemplo es el aumento de datos estadísticos usados en estudios de cruce comparativo entre naciones. Estos datos comparan grupos étnicos, raciales y composiciones de género en la asistencia de niños a la escuela y niveles de logro e índices de terminalidad, entre otros. Así, las políticas nacionales usan frecuentemente las estadísticas para desarrollar programas de reforma que incrementen el porcentaje de inclusión en las diferentes categorías identificadas como de exclusión.

Este rápido esbozo de la idea o problemática de la equidad debería resultar verdaderamente familiar al lector. Lo que puede no resultar evidente es la similitud entre la concepción acerca de la inclusión y la exclusión sociales que recorre los ejemplos. El supuesto es que la correcta mezcla de políticas puede producir una sociedad que sea totalmente inclusiva sin –al menos teóricamente– exclusión e inequidades, tales como las definidas como clase, género, raza o etnia. Los principales ejemplos de esta noción de total inclusión están expresados internacionalmente en el uso de “todos los chicos aprenderán” en las reformas y la legislación escolar norteamericana, y “ningún niño excluido”, es decir producir programas de igual educación para todos.

Deseo expresar frontalmente que el compromiso acerca de una sociedad igualitaria y

justa es importante en un mundo plagado de cuestiones tales como pobreza, inequidad e injusticias. Mi planteo aquí no es cuestionar ese compromiso. Mi tarea es persistir en este compromiso formulando diferentes preguntas acerca de la relación entre inclusión y exclusión. Mi atención está focalizada en examinar los sistemas de justificación en la escolarización, con el objetivo de considerar cómo se establecen los objetos de reflexión y de acción en la enseñanza. No se trata sólo de pensar cuándo se cuestionan “el pensamiento”, las ideas, los conceptos y los discursos de la educación. Las normas y estándares de justificación son productos históricos que cambian con el tiempo. Pero es importante [considerar] que aquello que *pensamos* es algo más que mero *pensamiento*. Las categorías y clasificaciones de las teorías del aprendizaje, las relaciones parentales y la participación, interpretan y construyen la manera en que la enseñanza se experimenta y se lleva a la práctica. Por ejemplo, los conceptos acerca del aprendizaje del niño o estadios de desarrollo al comienzo del siglo XX, no son más que meras ideas en los actuales programas de reforma. Constituyen aspectos *valederos* para medir las habilidades y los saberes en el desarrollo del niño. ¿Qué es lo que los padres no observan en las acciones de sus hijos con una lente que considere la niñez como un período de la adolescencia; o en el docente, cuando valora si un niño aprendió lo suficiente como para promover al siguiente curso? Estas *no son* simplemente *ideas* sino parte de la construcción de las experiencias que organizan la escolaridad.

Ahora bien. Hay otra cualidad del sistema de justificación en la escuela. Las categorías y clasificaciones de escolaridad funcionan como

mapas. Las categorías acerca del aprendizaje en el niño identifican aquello que es importante para prestar atención, funcionan como un mapa mediante distinciones y categorías organizacionales que marcan los senderos de rutas a seguir como si marcaran el camino a la casa de un amigo. Pensar en un niño como un “sujeto que resuelve problemas” es crear un mapa *mental* acerca de qué es importante para diferenciar en su expresión oral o en sus actividades. Siguiendo con esta metáfora, el mapa del niño implica distinguir cualidades y disposiciones que el docente tiene que identificar, desarrollar y mantener en la enseñanza. Instruir es prestar atención a estas cualidades y no a otras.

Enseñar a resolver problemas puede significar que el docente planifique enseñar *a hacer conjeturas* y a identificar estrategias para encontrar soluciones matemáticas que den respuesta al problema. Pero esta forma de enseñar matemática ignorará o dará respuestas negativas a acciones del niño que no son consideradas como importantes para la resolución de un problema, tales como tratar de corregir ciertas conductas áulicas concebidas como disruptivas o excluir las respuestas de los chicos porque se suponen tangenciales para el aprendizaje de la matemática. En cierto sentido, no hay opción sino hacer elecciones acerca de inclusiones y exclusiones en la enseñanza. Enseñar es una práctica de inclusión y exclusión.

Pero mi punto de partida va más allá de estos tipos instrumentales de exclusiones. Mi planteo reside en los principios de inclusiones y exclusiones relacionadas con aspectos culturales acerca de quién es y quién *debería ser* el niño. Esto me vuelve a la dualidad de la

expectativa del niño educado y el temor al niño no educado y considerado fuera de lo normal. Las esperanzas y temores en la pedagogía son partes del mismo fenómeno y no cuestiones separadas. El problema de la inclusión está de continuo enmarcado en un trasfondo de algo simultáneamente excluido. Las cualidades del *mapeo* del concepto de escolarización requieren que diferentes tipos de preguntas sean formuladas de manera que puedan complementar aquellas acerca de la problemática de la equidad.

### La pedagogía como esperanza en el niño del futuro y el temor a poblaciones peligrosas

Si persisto en la idea de la esperanza y el temor como obrando en conjunto en la política escolar y en la investigación educativa, es posible considerar programas acerca del éxito o el fracaso escolar. Frecuentemente, el niño que fracasa es el que carece de autoestima, no está motivado o no cuenta con la estructura familiar que le proporcione las herramientas necesarias para el desarrollo y el crecimiento. Si palabras como *estima* y *motivación* fueran percibidas como más cercanas, pueden ser consideradas para comparar entre lo que está bien y es inclusivo, y lo que no es valorado y debe ser cambiado y, por lo tanto, excluido. Las expresiones *falta de autoestima* y *motivación* se asumen como oponentes. Hay normas tácitas acerca de esas cualidades que valoran la falta de autoestima y motivación. La dualidad está instalada en los discursos y por lo tanto no está eliminada de la pedagogía. La práctica de la enseñanza y el aprendizaje construyen *continuum* de valores que comparan, dividen y simultáneamente excluyen tanto como incluyen. En cierto sentido, la modernidad está

condenada al destino de Sísifo, en el que no hay solución perfecta o punto final en la búsqueda de un mundo mejor. Las circunstancias de la vida no tienen soluciones perfectas y debemos estar continuamente advertidos de la doble cualidad de nuestras prácticas y tener humildad al comprometernos en la búsqueda guiada por la esperanza.

Vayamos ahora al siguiente paso de análisis en este rompecabezas donde se halla la pedagogía que incluye tanto prácticas de inclusión como de exclusión social. La pedagogía involucra aspectos culturales acerca de qué es y qué debiera ser el niño. Enseñar es intervenir en las vidas de los niños de manera que sean diferentes a lo que serían si no recibieran educación. Y la historia de esta intervención involucra principios relacionados con cómo vivir esa vida, tales como trabajar corporativamente con otros, aprender cómo negociar en *comunidades de aprendizaje* y actuar de una manera que permita construir el propio carácter. Esto es parte del relato de la escolarización. La otra parte del relato de la enseñanza –nuevamente una dupla– es que la mejor vida para un individuo está ligada a narrativas colectivas de pertenencia y a la nación como *hogar*.

La instauración de la República de los Estados Unidos de América fue un modelo de unión y de cómo es vivir con normas y valores colectivos. La esperanza en la educación fue expresada como tesis cultural por los fundadores de la República de los Estados Unidos de América en el tardío siglo XVIII. Ellos hablaron acerca de la necesidad de educar para hacer posible *el ciudadano* que personificó los valores liberales de participación y aceptó nociones iluministas de progreso sobre las que fue establecida la Nación. Esta noción de ciu-

dadanía se encontró en la pedagogía escolar y en teorías referidas al crecimiento y desarrollo de los niños. Pero la tesis cultural acerca del niño fue de hecho un ensamblaje que proporcionó diferentes modelos históricos presentes en la pedagogía escolar. Con las ideas políticas de la República estaban las ideas iluministas acerca del *empoderamiento* del individuo y las nociones de derechos universales. Estas ideas políticas se proyectaron como universales pero fueron históricamente particulares. Se solaparon, por ejemplo, con el surgimiento del moderno capitalismo organizado; con los cambios en las nociones de representaciones y entidades; teorías sobre naturaleza y sociedad, y la inscripción de narrativas de un calvinismo particular (Puritanismo) acerca de los “buenos trabajos” de los hombres que penetraron en dominios seculares. La pedagogía unió estas cuestiones en diferentes variantes, por medio de sus teorías de aprendizaje, conducta, modos de resolución de problemas, personalidad, logro, motivación, entre otras.

Bien, ¡las cosas no son fáciles para el pedagogo! Aquellos que trabajan a diario en las aulas ya conocen la dificultad que hay en cada día de enseñanza. Pero el trabajo de enseñar es arduo por otra razón que puede no ser visible en la formación docente o en las planificaciones de aula. Las dificultades que me interesa sostener retornan a mi discusión acerca de las dobles dimensiones en este fenómeno. La esperanza en el ciudadano del futuro conlleva preocupaciones y ansiedades acerca del niño que no se *ajustó* a los modos de vida valiosos para la pedagogía. La formación de la escuela moderna en la Norteamérica del siglo XIX incluía temores acerca de que si el niño no estaba adecuadamente educado –“bárbaros”, para

usar un término de uno de los fundadores del sistema educativo– no podría hacerse cargo del país y entonces la revolución se perdería. Las peligrosas poblaciones *bárbaras* fueron denominadas en el tardío siglo XIX como prusianas, cuyo sistema educativo era demasiado autoritario para una sociedad republicana, mujeres cuyo lugar estaba en la familia y no eran educadas más allá de los primeros años, y más tarde en ese siglo los inmigrantes de países no protestantes que no estaban *americanizados*, y grupos que no fueron conformados como la personificación de la *raza norteamericana*. En la actualidad, las esperanzas y los temores son denominados utilizando las sutilezas de la terminología psicológica como la falta de estima, el desorden del déficit de atención, los hábitos de estudio pobres, la impulsividad; y términos sociológicos como delincuencia juvenil, pobreza, y familias y comunidades *disfuncionales*.

Esta paradoja de esperanza y temor está presente en la política del conocimiento escolar. La problemática de equidad deja sin examinar esta política de conocimiento, en un esfuerzo por lograr una sociedad más inclusiva. Cuando analizo la expresión de la intención de las políticas neoliberales (propositivas o críticas) en las bibliografías norteamericanas y europeas, [observo que] cada una toma la posición de buscar mayor equidad y justicia, pese a que los objetivos y estrategias de reforma son diferentes en lo que es la visión de una buena sociedad. Mi argumento principal ante este tipo de literatura es cómo aparecen las políticas de representación y acceso que se asumen en esta búsqueda, ya que la equidad es sólo parte de la cuestión de la inclusión y la exclusión, y por lo tanto no es suficiente por sí misma. Es im-

## Las reformas educativas de EE.UU. se basan en el cumplimiento de estándares curriculares que puedan cumplir *todos* los chicos.



portante examinar los principios que ordenan qué es el niño y qué podrá ser para estructurar el campo de acción posible y para respetar las normas de conducta en las que se enmarcan los problemas y estrategias para rectificarlos otorgando posibilidad e inteligibilidad.

Las consideraciones que siguen persisten en el argumento acerca de la inclusión y exclusión como presentes a la vez en las reformas educativas contemporáneas. Primero, las reformas norteamericanas que se apoyan en estándares curriculares que deben ser logrados por todos para proveer una educación. En segundo lugar, la construcción de la educación para aquellos chicos que han sido marginados de la escolaridad y de la sociedad, hijos de pobres y gente de color. Utilizo estos ejemplos para considerar los sistemas de justificación de la escolarización como práctica de doble dimensión: exclusión e inclusión a la vez.

### Los estándares del currículum y cómo hacer una sociedad equitativa “fabricando” el niño estándar

Una pieza fundamental en las reformas de la escuela norteamericana para ser una sociedad equitativa es la implementación de estándares curriculares que puedan cumplir *todos* los chicos. *Todos* es una declaración del compromiso nacional, por la Ley ya mencionada, que garantice que los niños que no tuvieron éxito escolar puedan tener ahora programas adecuados y enseñanza para alcanzar en la sociedad

los mismos resultados que los otros [que sí lo lograron]. El movimiento de reforma basado en estándares específica con diferentes grados de precisión lo que un niño debería saber en cada año de escolarización acerca de composición musical; habilidades en aritmética básica; comprensión histórica del desarrollo de la nación o el uso de la geometría. Los estándares son vistos como mejoramiento de la calidad de la enseñanza y como reaseguro para que los estudiantes de diversas procedencias sean tratados equitativamente.

El propósito de las reformas curriculares basadas en estándares puede parecer raro para alguien perteneciente a un país en el que el Ministerio de Educación establece un currículum para toda la nación. En Norteamérica, esto ha sido dejado en manos de los consejos de administración locales. Las reformas actuales son una forma de centralización que permite comparar el rendimiento escolar mediante la medición del aprendizaje. En una peculiaridad del modelo estadounidense estatal de administración, la centralización no proviene formalmente del Gobierno. Los estándares están elaborados por organizaciones de profesionales docentes y están solventados con una combinación de fundación privada y dinero estatal.

El movimiento de reforma basado en estándares generó múltiples debates. Uno, es la necesidad de asegurar la calidad de lo que se

enseña y de que todos los chicos reciban igual educación. La política estatal focaliza en una escuela *transparente*, palabra de moda para hacer visible el éxito de la escuela. Evaluar es fundamental como procedimiento de auditoría para considerar cambios en alguna norma e identificar si *todos los niños* reciben enseñanza satisfactoriamente. La frecuente utilización del término *todos* en las reformas –*todos* los chicos aprenden, *todos* los chicos tienen alto rendimiento, etcétera– expresa un profundo compromiso político y confianza. Confianza depositada en las escuelas como instituciones sociales positivas al servicio de toda la sociedad, porque sirve a todos los chicos por igual. Las críticas a este movimiento de reformas basadas en estándares se enmarcan en la problemática de equidad de la que hablé anteriormente. Esto es, si los estándares curriculares sirven en la actualidad para chicos de grupos que sufren alguna forma de discriminación, como los provenientes de familias pobres, minorías raciales y ciertas etnias. La Izquierda norteamericana argumenta en contra que la selección de los contenidos curriculares y la evaluación según reformas estandarizadas basadas en la cultura atentan contra los grupos marginados económica y socialmente. Las experiencias de vida y las normas culturales de estos grupos, según afirman estos reformadores, no están representadas adecuadamente en el actual currículum por estándares. Mientras los currículum estandarizados y los argumentos de sus detractores articulan diferentes posiciones ideológicas, personifican los supuestos generales de la problemática de equidad de la que ya hemos hablado. Inclusión es acceso y representación, con la Izquierda norteamericana focalizando en aspectos culturales de las diferencias, y los Conservadores liberales, en la eficiencia y la psicología

como superadoras de las diferencias.

Las expresiones mencionadas son seductoras porque generalizan compromisos públicos tendientes a encaminar y reparar las condiciones provocadas por la pobreza, la discriminación y el fracaso escolar. Los sistemas comparativos de reconocimiento y diferencia en la doble narrativa de esperanza y temor son ignorados por lo sustancial de los resultados estandarizados. La cualidad comparativa está expresada en la yuxtaposición de expresiones tales como “*todos* los chicos pueden aprender” y “*ningún niño es excluido*”. Las dos guardan relación. Encarnan un *continuum* de valores que normalizan las cualidades y características del niño. Esto sucede con la frase *todos los niños* que actúa como un gesto hacia un sistema equitativo. Ese *todos* personifica aspectos culturales tácitos acerca de las cualidades y características de un niño que parecen universales y está fuera de una historia y un contexto. Digo tácito porque ese [vocablo] *todos* aparece en la investigación de la reforma basada en estándares como si todos supieran acerca de qué niño se habla cuando se menciona *todos* [los niños]. Pero cuando se habla de ese niño *universal* se alude también al niño que no alcanza las expectativas y logros. Es el antropólogo “Otro” niño que necesita reparación y rescate. Ese niño “en riesgo” o en desventaja es, comparativamente hablando, el niño excluido, objeto de intervención por no ser como el niño *universalizado*. Ese “*todos los niños*” y el niño excluido son dos tipos distintos de ser humano en la planificación escolar.

Este es el sistema de justificación basado en estándares que quiero explorar como dupla de esperanza y temor, y de exclusión social con sus prácticas de inclusión. Pero para considerar esta dupla, primero tomo en

cuenta la noción de estándares curriculares como históricamente referidos a la condición de gobierno de un Estado moderno.<sup>2</sup> La aplicación de estándares para medir y comparar personas debía hacer posible [la existencia] del ciudadano libre e igualitario. Con anterioridad al siglo XVIII, era difícil gobernar un Estado por cuanto las mediciones variaban. Cada área tenía sus propias unidades de medida (una mano, un pie, una carretilla, una cesta, un puñado, hasta donde alcanza el oído) que no resistían ninguna administración centralizada. Los impuestos eran diferentes y asistemáticos antes de la aparición de estándares censales. Las personas sin patronímicos no podían ser ubicadas. Al final del siglo XVIII, las prácticas de gobierno cambiaron. Gobernar implicó tratar de lograr la mejor clasificación y el mejor tipo de divisa para trazar un plan de acción. Los estándares produjeron significaciones confiables para enumerar, localizar y regular la población de un país, obteniendo indicios de salud, señalando lugar, recursos y asentamientos. Los académicos de la Francia pre-revolucionaria se esforzaron por lograr un sistema métrico uniforme para hacer la Nación “rica, militarmente potente, y *fácilmente administrable*” (Scott, 1998, 31. La cursiva pertenece al original).

En lo que el concepto moderno de República podría parecer irónico, es en que la democracia y la libertad colectiva y la libertad individual del ciudadano moderno dependieron de la creación de estándares. Gobernar significó más que simplemente trazar un mapa de la salud y los territorios de la ciudadanía. Los estándares del país se establecieron para registrar en un mapa y gobernar a las personas con el objetivo de lograr una sociedad libre y

equitativa. La creación de estándares fue importante para el gobierno democrático. Los enciclopedistas por ejemplo, inmediatamente antes de la Revolución Francesa, vieron la inconsistencia entre las mediciones, las instituciones, las leyes de herencia, el establecimiento de impuestos y regulaciones de mercado como los grandes obstáculos para convertir al francés en un pueblo único con iguales derechos (Scott 1998,32). Si el ciudadano carecía de iguales derechos en relación con mediciones, se argumentaba que éste podría incluso tener derechos legales desiguales y por lo tanto no podría disfrutar de la libertad colectiva y la individual. Las medidas uniformes se implementaron para transformar al pueblo de una nación en ciudadanos de la nación, en la creencia de que “la uniformidad de costumbres, puntos de vista y principios de acción conducirían, inevitablemente, a una mayor comunidad de hábitos y actitudes” (Scott, citando a Ken Adler, 1998,32). El sistema métrico no fue sólo instalado para proporcionar centralización administrativa y reforma comercial, sino para promover el progreso cultural y un cambio democrático que diera igual tratamiento a todos los ciudadanos. Para usar el lenguaje de las actuales reformas, los estándares para medir personas se crearon con el objetivo de hacer el sistema más transparente, accesible y administrable.

### La esperanza del futuro: el cosmopolita inconcluso como el estudiante permanente

En este apartado quisiera abordar los aspectos culturales que atraviesan los estándares para *todos* los chicos. Utilizo la pluralidad de aspectos culturales para explorar un *continuum* de valor en el que hay dos diferentes conjuntos

de principios acerca de qué es el niño. Existen las cualidades del todo como universal en la expresión *todos los chicos*. Me referiré a estos aspectos culturales como un particular modo de vivir que puede ser pensado como el del *cosmopolita inconcluso* (Popkewitz, 2004). El [el concepto de] cosmopolita inconcluso aparece a lo largo de la Unión Europea y de Norteamérica en las reformas de la reconstrucción de la sociedad en la que existe una Sociedad del Conocimiento y un estudiante permanente. Esta es la esperanza inscrita en la pedagogía. El temor es el niño reconocido y diferenciado del estudiante permanente. Ese niño es el que se queda atrás, “que es excluido”, que no se ajusta al criterio explicitado en la expresión “todos los niños”.

¿Quién es este cosmopolita inconcluso que actúa como estudiante de por vida en la “Sociedad de la Información” o en la “Sociedad del Conocimiento”? El cosmopolita inconcluso es una vida nunca acabada en la búsqueda de conocimiento e innovación. Es una individualidad que pertenece y siente como su hogar a múltiples comunidades donde la elección está dirigida a la resolución de problemas y al trabajo en comunidad. La resolución de problemas es su continua forma de vida. Las narrativas acerca de la resolución de problemas y comunidad vinculan a *todos* los individuos al progreso social o económico y a la revitalización de la democracia. La continua reiteración de la frase *todos los niños* expresa el compromiso de equidad: *todos* los chicos pueden aprender; el programa es para *todos* los chicos; el imperativo es proporcionar programas de alta calidad para *todos* los chicos, etcétera. Los relatos del niño que resuelve problemas, por ejemplo, reflejan el modo de

vida de un individuo enfrentado a constantes cambios en la sociedad. El niño actúa con autonomía –aparentemente– y con responsabilidad –con esperanza– tomando continuas decisiones. La seducción de este modo de vida es su registro político acerca de “tener voz” y empoderamiento, trabajando continuamente en su propio perfeccionamiento y actualización.

La subjetividad de un estudiante permanente es percibida como la de un empresario. La noción de empresariado aparece para vincular la escuela con la economía y la reducción de lo humano sobre la bases de un registro económico. El cosmopolitismo inconcluso podría ser desconocido si se pensara como un fenómeno reducible sólo a la economía. Sus narrativas son acerca del modo de vida que dan un sentido ético del niño. El aula se torna una *estructura de participación* que involucra identidades flexibles asociadas con el aprendizaje continuo. También se habla de este aprendizaje en relación con una práctica de reconstrucción social. Hargreaves (2003), por ejemplo, rechaza el materialismo y el mercantilismo de la reforma neoliberal contemporánea a favor de reformas escolares para preparar el futuro de una sociedad del conocimiento que “es realmente una sociedad del aprendizaje [que] procesa información y conocimiento en formas que maximizan el aprendizaje, estimulan el ingenio e invención y desarrollan la capacidad para iniciar y sostener el cambio” (Hargreaves 2003, xviii). El niño habita la Sociedad del Aprendizaje con “una identidad cosmopolita que muestra tolerancia ante diferencias raciales y de género, genuina curiosidad y disposición para aprender de otras culturas, y responsabilidad para con los grupos excluidos

## ¿Quién es este cosmopolita inconcluso que actúa como estudiante de por vida en la “Sociedad de la Información”?



en el interior y más allá de la propia sociedad” (Hargreaves 2003, xix).

Las narrativas de esperanza en el cosmopolita inconcluso vinculan las oportunidades y aspiraciones de los poderes públicos con la capacidad personal y subjetiva del individuo. Las aulas del temprano siglo xx, como lugar de socialización donde el niño internalizó normas preestablecidas y universales de identidad, son actualmente un ámbito rediseñado para vivir. La ubicación de la responsabilidad ya no está atravesada por el campo de prácticas sociales dirigidas hacia una única esfera pública, la social. La responsabilidad está ubicada en diversas, autónomas y plurales comunidades perpetuamente constituidas por la propia práctica en *comunidades de aprendizaje*.

Cualesquiera sean los méritos de la estrategia de resolución de problemas y comunidad, las nociones nunca son meramente descriptivas de algún razonamiento natural del niño, algo natural al niño que la investigación apenas recupera, o despojado de sistemas de valores que relacionan individualidad con una pertenencia colectiva. La bibliografía de los estándares matemáticos educativos, por ejemplo, expresa una tesis cultural particular acerca de vivir en un *ubicuo* futuro incierto, en el que aprendiendo *matemática se* preparará al niño para. La preparación implica aprender la resolución de problemas y a participar en comunidades de aprendizaje. En una declara-

ción de resonancia en la reforma de las escuelas norteamericanas, el National Council of Teachers of Mathematics (2000), modelo para la reforma curricular basada en estándares, argumenta que el alumno necesita ser preparado para el futuro en el que el cambio es “un rasgo ubicuo de la vida contemporánea, de manera que aprendizaje con comprensión es esencial para preparar a los estudiantes a utilizar lo que aprenden para resolver los nuevos tipos de problemas que inevitablemente deberán enfrentar en el futuro” (National Council of Teachers of Mathematics 2000, pp. 20-21).

El niño cosmopolita que planifica para el futuro ubicuo constituye un particular modo de vida para la planificación de sí mismo. El proyecto de vida es diseñar la propia biografía de manera tal que exista movimiento de una esfera social a otra, como si la vida fuera un taller de planificación que tiene valor en y de sí mismo. La acción es un flujo continuo de resolución de problemas para diseñar no sólo qué se hará sino también quién será esa persona. El individuo está continuamente direccionado a “resolver problemas”, esto es a perseguir permanentemente su deseo. El deseo está en las infinitas elecciones que uno hace en la búsqueda de innovación continua. La única cosa que no puede elegirse es la elección de elegir.

El empoderamiento de la libertad consiste en considerarla como si no hubiera cercos ni límites. Pero esa libertad también expresa

un fatalismo en las narrativas del cosmopolita inconcluso (Lindblad y Popkewitz 2004). Docentes, administradores escolares y funcionarios del gobierno expresan este fatalismo en un estudio de la Unión Europea. Aquí, el empoderamiento es tomado en el contexto del aprendizaje continuo. Pero ese alumno vive en el contexto de la inevitable marcha de la globalización. Pudo hacer elecciones y participar para dar un cariz y un desenlace más humanos a la globalización pero no para cambiar el hecho de que exista. Aquel futuro ubicuo en términos de globalización hace imposible que un individuo que puede citar un texto de Francés para la escuela secundaria, “escape a la fluctuación del cambio” (Soysal y Mannitz 2005, pp. 24-25). Los límites de la globalización están naturalizados para aislar y encerrar los espacios de libertad y participación. En la actualidad, lo que modela qué somos y qué debiéramos ser es incuestionable.

### El temor al futuro: el niño marginal excluido

La esperanza pedagógica actual de formar el niño cosmopolita inconcluso supone el reconocimiento de que no todo está bien, por cuanto la sociedad no ha cumplido su promesa para todos. El todo es un significante que reconoce aquellos que son diferentes. “Todos los alumnos, sin importar sus características personales, origen o posibilidades físicas, deben tener oportunidades para estudiar –y apoyo [económico] para estudiar– matemáticas” (National Council of Teachers of Mathematics 2000,2). La reiteración de *todos* acentúa la inclusión en la enseñanza identificando al excluido. Los estándares de la reforma educativa están para “mejorar el rendimiento académico de los niños en desventaja” (Bush 2001,2).

La tesis cultural expresada en *todos* los chicos *hace posible la diferenciación de particulares segmentos de la población como un problema especial*. Ese “*todos*” es para unir todas las partes del todo social en lo que es asumido en la noción de la Sociedad del Aprendizaje. Apelando a una educación “disponible para todos los alumnos, no sólo para los ricos y los que tienen suerte”, el American Council on Education (1999, 5) se ocupa de las narrativas de diferenciación que borran las diferencias. Divisiones de clase, raza, género, incapacidad, entre otros factores sociales, ya no constituyen un impedimento para el éxito escolar. El niño excluido es reconocido como incluido por la Sociedad del Conocimiento, como quien no tiene diferencias. La reforma es para que todos los niños aprendan. Las estrategias de cambio son organizacionales y psicológicas. El éxito o el fracaso residen en que el niño se esfuerce o en que la escuela sea más eficiente para *repartir* los objetivos con mayor equidad.

El niño excluido en las reformas de la escuela norteamericana es el niño “marginal” [*the urban child*]. Marginal es un término que designa al niño que no logra un buen desempeño en la escuela y necesita ayuda. Marginal no es una designación geográfica en la planificación social y educativa. Las ciudades norteamericanas son espacios de gran riqueza y de una urbanización cosmopolita que coexisten con espacios de pobreza y segregación racial. Los chicos que viven en las ciudades norteamericanas, en departamentos caros o en casas con fachadas de piedra, no están incluidos en el espacio de la educación para el marginal o las reformas para marginales. Los chicos que habitan casas importantes son “urbanos” [urbane], cosmopolitas, pero no

“marginales” [urbans] (Popkewitz, 1998). El niño marginal es también aquel que vive en áreas rurales; la misma distinción pedagógica y diferenciaciones utilizadas para hablar y actuar con el niño de la ciudad son utilizadas con los chicos que viven lejos de las ciudades cuando se examinan los discursos áulicos. El significado de *marginal*, como tesis cultural más que geográfica, se hace notorio ya que las características y cualidades del niño marginal se encuentran en los suburbios y áreas rurales tanto como en los *centros urbanos*.

Los espacios de las poblaciones inscriptos como fuera de la normalidad y la civilización son señalados con el término *marginal* en las reformas sociales y educativas. Las reformas y la educación para marginales involucran aspectos culturales relacionados con la corrección del desorden moral mediante el reconocimiento y rescate del niño *necesitado*, con características diferentes a las del estudiante permanente. El niño marginado está clasificado como con necesidad de remediación (necesitado de *remedios*, como si estuviera enfermo). La remediación constituye la esperanza de una sociedad más equitativa e inclusiva, y también el temor a la pérdida de *civilización* y personas civilizadas. La esperanza y el temor al rescate y redención están presentes en la misma planificación escolar (Popkewitz 1998).

El territorio cultural del niño marginal está inscripto silenciosamente en un continuo de valor en el que el cosmopolita inconcluso constituye el espacio de esperanza en la “persona razonable”. En el apartado anterior hice referencia al modo de vida del cosmopolita inconcluso. ¿Cuáles fueron las categorías de reconocimiento y diferencia para el niño marginal excluido? Las categorías psicológicas,

sociales, biológicas y pedagógicas coinciden en distinguir y diferenciar las intervenciones pedagógicas. Los peligros psicológicos de la baja autoestima y un pobre concepto de sí mismo expresan las cualidades interiores del niño marginal.

Las complejidades de un sistema en el que operan [simultáneamente] la esperanza y el temor pueden ser explorados en un estudio etnográfico del programa educativo para docentes de alumnos marginales. Los docentes hablaban del niño marginal como aquel de inteligencia “práctica” (adquirida en la calle). El término se aplicó al modo de pensar y actuar del niño diferente. Por extensión, la noción de “inteligencia práctica” se adjudicó para reconocer y otorgar igual valor que al modo de vida del niño marginal. Los docentes reconocieron con la expresión que las experiencias de vida particulares del niño eran importantes y utilizadas en pedagogía en razón de que *todos los niños aprenden*. La inteligencia práctica personifica una distinción en la esperanza y la confianza en que el potencial innato del niño puede estar presente en las reformas escolares para rectificar las cualidades que obstaculizan el éxito.

La inteligencia práctica es también un distinción comparativa. El niño con inteligencia práctica indica [que posee] una cualidad biológica perteneciente a las cualidades innatas que lo diferencian de los inteligentes. El niño marginal aprende concretamente haciendo, que es diferente del aprendizaje continuo de otros alumnos cosmopolitas que son capaces de manipular ideas abstractas. La inteligencia práctica es también un término de comparación acerca de la diferencia social de un niño que vive en el desorden moral, que tiene que ser rescatado de esta condición. La inteligencia práctica co-

incide con cualidades psicológicas. El niño que carece de autoestima es diferente del niño que sí la tiene. El niño marginal es “el alumno en desventaja”, “el necesitado”, “en riesgo” y un niño “de centros urbanos”: distinciones de las características propias del niño que, de alguna manera, es diferente de la norma.

Las cualidades psicológicas del niño excluido se asocian con categorías sociales, por ejemplo en relación con familias disfuncionales, hogares de padres solteros, delincuencia juvenil y hogares sin libros. Una categoría determinante del niño marginal es la de niños “que viven en la pobreza, alumnos que no tienen al inglés como lengua materna, alumnos con discapacidades, mujeres y muchos alumnos de color que tradicionalmente están más cerca que otros compañeros de otros grupos demográficos de ser víctimas de bajas expectativas” (National Council of Teachers of Mathematics 2000,13).

Las distinciones no se dan sólo en el aula. Circulan en declaraciones políticas acerca de estándares escolares y también en informes internacionales relacionados con las condiciones de la educación. Mientras los informes estadísticos en la década del 60 se focalizaron en las distinciones de la estratificación social, en los informes educativos actuales, se desarrollaron mejores y más sutiles distinciones en relación con los excluidos sociales que aquellas que los docentes habían utilizado (Lindblad y Popkewitz, 2002). *¿Quién dijo que la investigación no llega al aula?*

*Marginal* es un ensamblaje particular de categorías culturales que posiciona al pobre y a las poblaciones racializadas para que se reconozcan y diferencien. Las distinciones y diferencias que apelan al “otro” en la escolarización puede relacionarse con el trabajo del

sociólogo Pierre Bourdieu. El estudio de Bourdieu (1979; 1984) nos habilitó a pensar acerca de la producción de diferencias mediante sistemas diferenciales de reconocimiento y distinciones que dividen y organizan la participación popular. Bourdieu (1989; 1996) también explora cómo el sistema escolar consagra una nobleza social llevando a cabo una serie de operaciones cognitivas y de evaluación que concretan las divisiones sociales. Tomando como referencia el estudio de Bourdieu, las distinciones entre el niño que resuelve problemas y los niños marginales que “aprenden haciendo” abarcan un desigual terreno de juego construido con las características diferenciales de comparación y capacidades de individualidad. *El niño excluido es aquel cuya diferencia nunca alcanza el “término medio”.*

### Creando exclusión cuando se quiere incluir

La escuela moderna –la que hoy se va construyendo en mi país– es la que *cuida* al niño salvable, capaz de progresar y lograr felicidad individual. Y con el cuidado del ciudadano aparece el corolario de reconocimiento de quienes fueron excluidos de ese progreso y de las nociones de felicidad, así como de las prácticas remediales que rescatarán a los que fueron excluidos. Mientras el propósito de las narrativas es incluir al excluido, las prácticas de inclusión se ubican continuamente en un trasfondo de algo que las hace simultáneamente de exclusión.

Los sistemas de justificación en la investigación de la reforma escolar que conforman la doble dimensión de esperanza y temor son prácticas históricas. Los esfuerzos de las reformas y de la ciencia social para cambiar la condición de las personas, cambian las personas. Ese cambio en las personas incluye distinciones

comparativas y un continuo de valores. Sin embargo, aunque no he planteado las distinciones comparativas en las tempranas reformas educativas, éstas son iguales a las del presente. Los gestos de la reforma, relacionados con *todos los niños*, intentan unir y unificar el todo en valores generales que expresan intereses públicos [homogeneización]. Las estrategias concretas en la búsqueda de una sociedad unificada, sin embargo, nos conducen a indagar las distinciones comparativas de avanzada que personifican *la doble dimensión ya mencionada de esperanza en un ciudadano cosmopolita y temor a diferentes tipos humanos que encarnan modos de vida peligrosos*. Investigación y política coinciden en sus dobles sistemas de reconocimiento y diferenciación de los peligros y los peligrosos hacia un todo unificado imaginario que se quiere lograr.

La planificación de la escolaridad para una sociedad inclusiva requiere, creo, cuestionar continuamente los efectos de esta dualidad. Las acciones de escolarización son representaciones de exclusión para lograr inclusión. Considerar las doble dimensión en la pedagogía es considerar las políticas de la política escolar, la investiga-

ción y el aula como intersecciones para construir principios de acción y reflexión. Las distinciones entre experiencia y política o [entre] investigación y contexto, tan comunes a la política y a la investigación, oscurecen las prácticas complejas del gobierno escolar. Centro mi atención en sistemas de justificación como históricos para no enfatizar las *ideas*, los pensamientos o los discursos como entidades en sí mismas. La justificación no es sólo algo para aplicar al mundo sino que es producida históricamente para formular objetivos educativos para conocer, ver y actuar en consecuencia. Los sistemas pedagógicos de justificación son efectos de elementos de poder y producción de la construcción y cambio de mundos. Así, mientras la problemática de equidad es necesaria en su enfoque de a quiénes beneficia o desplazó, esa focalización no es suficiente. No es suficiente si no tiene en cuenta los sistemas de justificación mediante los cuales los objetos de reconocimiento y diferencia son construidos como sujetos de la política y la investigación. 

Traducción de Nora Minuchin

Aclaraciones específicas de Elvira Romera

## Notas

<sup>1</sup> Utilizo la frase “una sociedad justa y equitativa” como un compromiso general al que adhiero aun en un mundo en el que estamos permanentemente confrontados con hechos y condiciones que desafían nuestras sensibilidades de lo que es apropiado. Diciendo esto, reconozco que la justicia y la equidad son *topoi*, términos que todos piensan que *saben* pero que continuamente unifican y conectan de múltiples maneras que tienen diferentes prácticas y resultados, y que lo histórico inscribe en duplas de esperanza y temor. Mi uso reconoce la importancia de tales compromisos y las divisiones y exclusión implicadas en la práctica.

<sup>2</sup> El uso del término *gobierno* está tomado del concepto de *governabilidad* [*governability*] incorporado por M. Foucault (1979).

## Bibliografía

- American Council on Education, *To touch the future: Transforming the way teachers are taught: An action agenda for college and university presidents*. Washington, DC, American Council on Education, 1999.
- Bourdieu, P. (1979), *Distinction: A social critique of the judgment of taste* (R. Nice, Trans.). Cambridge, MA, Harvard University Press, 1984.
- Bush, George W., *No child left behind*. Washington, DC, Department of Education, US Government Printing Office, 2001.
- Foucault, Michel, *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York, Vintage, 1979.
- Foucault, Michel. (1979), "Governmentality", en *Ideology and Consciousness*, 19796, pp.5-22.
- Hargreaves, Andy, *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Maidenhead, Inglaterra, Open University Press, 2003.
- Lindblad, Sverker y Popkewitz, Thomas S., "Educational restructuring: (Re)thinking the problematic of reform", en S. Lindblad & T. S. Popkewitz (Eds.), *Controversies in educational restructuring: International perspectives on contexts, consequences, and implications*. Greenwich, CT, Information Age Publishing, 2004, pp. vii-xxxi.
- Lindblad, Sverker y Popkewitz, Thomas S., "Educational restructuring: Governance in the narratives of progress and denials", en S. Lindblad & T. S. Popkewitz (Eds.), *Controversies in educational restructuring: International perspectives on contexts, consequences, and implications*. Greenwich, CT, Information Age Publishing, 2004, pp. 69-96.
- Lindblad, Sverker y Popkewitz, Thomas S., *Educational restructuring: International perspectives on traveling policies*. Greenwich, CT, Information Age Publishing, 2004.
- National Council of Teachers of Mathematics *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA, Author, 2000.
- Popkewitz, Thomas S., "The reason of reason: Cosmopolitanism and the governing of schooling", en B. Baker & K. Heyning (Eds.), *Dangerous coagulations: The uses of Foucault in the study of education*. Nueva York, Peter Lang, 2004, pp. 189-224.
- Popkewitz, Thomas S., *Struggling for the soul: The politics of education and the construction of the teacher*. Nueva York, Teachers College Press, 1998.

Historia y perspectivas para una articulación más democrática

# CURRÍCULUM Y CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA MEDIA ARGENTINA

Inés Dussel \*

Debatir acerca de un currículum que recupere las buenas tradiciones del humanismo pero incorpore una visión más democrática de los saberes y sus prácticas, hará posible articular rigurosidad y experimentación.

\* Ph.D. Department of Curriculum & Instruction, University of Wisconsin-Madison; Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA; M.A. en Educación y Ciencias Sociales de Flacso. Coordinadora del Área Educación, Flacso/Argentina y Profesora Asociada en la Escuela de Educación, Universidad de San Andrés de Argentina.

¿De qué hablamos cuando hablamos de currículum? Durante las últimas décadas, este campo fue ocupado casi exclusivamente por expertos y especialistas en didáctica que manifestaron que había que ponerse de acuerdo en una definición.

Se podría decir que se estructuraron dos grandes corrientes. Para algunos, se trata de los conocimientos “instruccionales” que propone la escuela, del plan o programa de estudios, es decir, del texto escrito que organiza la enseñanza. Para otros, hay que incluir en la idea de currículum las políticas de conocimiento que estructuran el día a día, y pensarlo como el conjunto de prácticas, instruccionales o no, que configuran a la escuela. Esta segunda acepción plantea que la escuela enseña muchas cosas, no sólo las que figuran en el diseño curricular, y que esas muchas cosas deben ser investigadas y analizadas para pensar en lo que efectivamente enseñan los docentes y aprenden los chicos y chicas. Para los primeros, esta segunda definición es demasiado amplia, y señalan que un concepto que busca designar todo, termina no designando

nada; mientras que los segundos creen que quedarse sólo en el texto escrito provee una visión empobrecida sobre lo que la escuela hace.

Quizás lo más importante es salirse del lenguaje técnico y pensar al currículum como parte de un debate más amplio, que, aunque tiene una concreción técnica específica, debe ser asumido por el conjunto de la sociedad. Consideraremos que el currículum es un *documento público* que expresa una síntesis de una propuesta cultural, formulada en términos educativos, sobre cómo y quién define la *autoridad cultural* en una sociedad dada (Donald, 1992; De Alba, 1992; Puiggrós, 1990). La educación, decía Foucault, es una “ritualización del habla, [una] cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan [...], una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes” (Foucault, 1973, 38). Un sistema educativo establece qué debe saberse, qué es importante para una sociedad, qué formas del habla se consideran legítimas, qué repartición debe hacerse entre saberes, qué comportamientos públicos son adecuados, entre muchas otras cosas. Lo hace por medio del currículum –el prescripto y el vivido en las escuelas–, que implica una selección de la cultura que establece ciertas prioridades y jerarquías, y que señala lo que debe considerarse válido y verdadero y lo que debe excluirse. En este proceso de selección, ordenamiento y jerarquización, el currículum, y la escuela en general, establece una *autoridad cultural* que autoriza, reconoce, valora, ciertas prácticas culturales, a la par que descalifica otras. Qué conocimientos se van a considerar relevantes, qué metodologías y discursos se jerarquizan

como legítimos, quiénes pueden enseñar y quiénes aprender, son todos elementos centrales de esta autoridad cultural, que puede ser más o menos inclusiva o más o menos democrática, según cómo se articule a otras dinámicas sociales.

En segundo lugar, el currículum realiza esta síntesis traduciendo de forma particular las políticas culturales, los mandatos políticos, las cuestiones sociales, las demandas económicas y los desarrollos científicos, reubicándolos en términos de dispositivos de enseñanza y aprendizaje, edades, contextos y materiales instruccionales. El currículum no se define aisladamente, en el marco de investigaciones psicológicas sobre cómo aprenden los sujetos. La *traducción pedagógica* que se realiza de estas dinámicas y mandatos no es indiferente: en ella intervienen muchos sujetos con sus propios saberes y estrategias, y el resultado dista de ser homogéneo y fácilmente homologable a los intereses de tal o cual grupo social o político, o de una corriente científica o pedagógica particular. Como destacaron Tyack y Cuban (1995), las reformas educativas son productos híbridos en los que se mezclan y yuxtaponen elementos diversos. La relación entre currículum y sociedad, así, no es de homología o espejo, como sugería la teoría funcionalista y la reproductivista en los años 60 y 70, sino más bien un sistema de mediaciones y relevos que se sintetizan en un texto curricular. En esta mediación, juegan un papel muy importante los actores educativos y las tradiciones y pedagogías legitimadas.

Por último, cuando se habla de currículum, se vuelve evidente que no se trata solamente del diseño curricular, sino de los distintos

## Quizá lo más importante es salirse del lenguaje técnico y pensar al currículum como parte de un debate más amplio.



niveles de especificación o concreción que adquiere la enseñanza y el aprendizaje desde los niveles de prescripción oficiales hasta el aula. Nos parece importante, sin embargo, detenernos en el nivel de la prescripción curricular, ya que, como lo señala el investigador Ivor Goodson, es “[...] el testimonio público y visible de las racionalidades y retóricas legitimadoras de la escuela [...] Nos provee de un testimonio, una fuente documental, un mapa cambiante del terreno; es también una de las mejores guías oficiales para la estructura institucionalizada de la escuela” (Goodson, 1995). Ni prescripción omnipotente ni letra muerta, el diseño curricular es un buen mapa o guía que orienta las acciones educativas. Stephen Ball ofrece una interesante metáfora para las políticas educativas que puede parafrasearse: el currículum establece las reglas del juego, su contenido, su lugar y su ubicación (Ball, 1994), aunque el desarrollo del juego dependerá también de lo que hagan los jugadores y del azar.

Esta referencia al carácter público, la “hibridación” y la traducción pedagógica que involucra el currículum nos parece importante para considerar cómo los diseños curriculares rocesan y se hacen cargo de las nuevas demandas sociales. Puede tomarse como ejemplo la demanda de formar nuevos perfiles laborales –trabajadores flexibles– e identitarios –multiculturalismo, tolerancia–:

no es posible, ni tampoco deseable, esperar un ajuste o acomodación perfecta entre lo que requieren sectores de la sociedad y lo que la escuela ofrece como propuesta cultural y formativa. La mediación pedagógica de estas demandas, que para algunos es la fuente del conservadurismo y la inercia de los sistemas educativos, puede ser vista también como una oportunidad de procesar los cambios atendiendo a tiempos y requerimientos diferentes, y sobre todo de considerar otros puntos de vista y perspectivas que provienen del carácter público del currículum, así como de incluir los intereses y demandas de sujetos que en otros ámbitos sociales tienen menos capacidad de articular sus voces. En este sentido, el debate público sobre el currículum puede enriquecer la vida democrática de nuestras sociedades y asegurar transiciones al cambio que acomoden mejor las expectativas y tradiciones culturales de diferentes grupos.

### Tradiciones

Nos gustaría en las páginas siguientes analizar con más detenimiento las tradiciones curriculares de la escuela secundaria argentina. Actualmente, está en discusión la persistencia del Polimodal y el retorno a la vieja secundaria. Revisitar la forma en que se construyó esa vieja secundaria nos parece necesario, para darle más profundidad y

sustento a los argumentos. ¿A qué modelo se quiere volver? ¿Era aquél tan deseable como se postula? Una re-lectura del surgimiento del currículum de la escuela media, y de los primeros intentos por reformarlo, puede presentar otros argumentos, menos optimistas sobre sus cualidades democráticas.<sup>1</sup> También puede alertarnos sobre la necesidad de considerar definiciones más amplias, y más políticas, sobre el currículum, que no dejen de preguntarse por su articulación con la sociedad, con los sectores sociales y con las jerarquías culturales que construye.

Hay que destacar que las escuelas secundarias modernas surgen en la Argentina sobre la tradición de los Colegios Jesuitas, y oponiéndose a ellos. Mitre promulga en 1863 un decreto creando el Colegio Nacional de Buenos Aires, que fue seguido pronto por seis establecimientos más en capitales provinciales. El primer currículum del Colegio Nacional de Buenos Aires se basó en una propuesta escrita por Amadeo Jacques (1813-1865), un emigrado francés que escapaba de la represión contra la revolución republicana de 1848 (Caruso y Dussel, 1997). Presentado en 1865, este currículum combinaba las materias literarias –basadas en las lenguas extranjeras, sobre todo francés y alemán, y el latín– y las disciplinas científicas, como historia natural, matemática y química. Jacques estaba en contra de la diferenciación entre

los estudios literarios y científicos, y pensaba que la Argentina no debía imitar a Europa en sus errores; más bien, debía avanzar hacia un nuevo humanismo que incluyera al conocimiento científico. A pesar de su inclinación hacia una visión más moderna de las humanidades, el Latín era la materia que tenía más cursos y horas en el currículum, debido a que se creía que tenía valor para desarrollar las facultades psicológicas y a su capacidad para “traer a nuestros ancestros de vuelta a la vida, incluirse en una conversación en los temas más altos y delicados” (Jacques, 1865, 11).

Pero la propuesta de Jacques tuvo corta vida, como su creador, que murió al poco tiempo de finalizar de escribirla. Desde 1863 a 1916, hubo 17 planes de estudio diferentes (es decir, un cambio de plan cada tres años). Estos cambios incluyeron y excluyeron materias como Latín, Lenguas Extranjeras, Economía Política, Estenografía, Trabajo Manual, Trabajo Agrícola. Sin embargo, en el largo plazo, el balance entre las disciplinas literarias, las científicas y las “prácticas” (trabajo, gimnasia, música) permaneció sorprendentemente estable: el primer grupo, el literario, representó más del 50% del horario escolar en todos los casos, salvo en dos planes de estudio (Dussel, 1997). El eje de las materias literarias, humanísticas y de las lenguas extranjeras siguió siendo el ver-

No es posible esperar un ajuste perfecto entre lo que

requiere la sociedad y lo que la escuela

ofrece como propuesta cultural y formativa.



tebrador del Colegio Nacional. Se configuró así un currículum humanista, sobre una base enciclopedista, al que se consideró como la síntesis más democrática de la cultura.

Las humanidades se volvieron un signo de distinción cultural, pero también una forma de promover identidades individuales, ya que estaba explícito el trabajo de gobierno de las pasiones e inclinaciones del sujeto (varón, en todos los casos). Ser capaz de especular y contemplar la naturaleza, o las “altas obras de arte”, era parte de una transformación más general en las formas en las que los individuos debían ser gobernados, y gobernarse a sí mismos (Hunter, 1988). Por ejemplo, hubo a principios del siglo xx una discusión interesante acerca de los estudiantes de los colegios nacionales, si debían o no ser obligados a escribir poesía, el género más venerado porque –se creía– implicaba el trabajo sobre el espíritu para conectarse con lo excelso, lo sublime, esto es, la experiencia estética reservada para pocos. Leopoldo Lugones, un aclamado escritor y también Inspector de escuelas secundarias, pensó que esta escritura denigraba a la poesía, que podía dañarse en manos de adolescentes incultos. Pero perdió la batalla, porque la disciplina “Literatura” terminó incluyendo ejercicios de escritura de poesía para desarrollar las sensibilidades estéticas que moldeaban al sujeto romántico (Dussel, 1997, 41 y ss.).

Hubo, sin embargo, propuestas alternativas a este currículum humanista, que es conveniente revisar porque nos permiten informarnos mejor sobre los consensos existentes, y también sobre los límites del disenso. Nos detendremos en tres grandes intentos de reforma de la escuela media que

tuvieron lugar en los 60 años posteriores a la creación de los colegios nacionales (Dussel, 1997).

### Los intentos de reforma

La primera propuesta, realizada en 1900, fue encabezada por el ministro de Instrucción Pública Osvaldo Magnasco (1864-1920), y no llegó a implementarse. Magnasco propuso cerrar 13 de los 19 colegios nacionales existentes, y crear en su reemplazo “institutos de enseñanza práctica”, industriales y agrícolas. Magnasco argumentó que el sistema argentino estaba lamentablemente influenciado por los franceses, a quienes describió como inclinados hacia el “exotismo lírico, el clasicismo antiguo, la civilización decadente, la cultura ociosa” (Magnasco, 1900, 113). Propuso, en cambio, mirar los ejemplos norteamericano y alemán, que le parecían más útiles para las “primordiales condiciones de vida” (esto es, no civilizadas todavía) de la Argentina. Magnasco adhirió a un positivismo autoritario, y consideraba que la Argentina estaba todavía lejos de las naciones occidentales en la escala evolutiva mundial. Lo interesante es que, pese a todas sus críticas al currículum humanista, Magnasco propuso para los 6 colegios nacionales que quedarían en pie un plan de estudios estrictamente literario, con sólo el 10% de los cursos dedicados a materias prácticas y 25% a disciplinas científicas. La estructura interna de las disciplinas seguía la misma estructura que la existente: la historia se mantenía en la organización cronológica clásica, la literatura igual; la modificación venía más por el agregado de materias nuevas –Trabajo industrial y agrícola, Dibujo, Psicología, Inglés– que por una rediscusión de la

clasificación y organización de los saberes. Su reforma fue derrotada en el Parlamento, donde la mayor parte de los legisladores eran egresados de los colegios nacionales. La mayoría de las intervenciones ensalzaron a los colegios y la movilidad social ascendente que habían permitido, y atacaron la reforma propuesta sobre la base de que cerraba el acceso a la universidad y a la formación humanista.

La segunda reforma, que tuvo lugar en 1915, fue también encabezada por el ministro de Instrucción Pública, Carlos Saavedra Lamas, aunque hay muchas razones para creer que su autoría corresponde a un famoso educador de esa época, egresado de la Escuela Normal de Paraná, Víctor Mercante (1870-1934).

La propuesta buscaba crear una “escuela intermedia” de tres años entre los niveles primario y secundario. Esta escuela intermedia incluiría dos ejes centrales: literario y científico, por un lado, y técnico y vocacional, por el otro. Sus fundamentos eran principalmente psicológicos. Mercante pensó que el principal problema que debían enfrentar las escuelas intermedias y secundarias era “la crisis de la pubertad”, y creía que las instituciones educativas tenían que ser rediseñadas para lidiar mejor con ella. Se consideraba a sí mismo un psicólogo –o mejor, un paidólogo, como él definía a su saber–, y aunque nunca obtuvo un diploma universitario, fue el fundador de la primera Escuela de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata en 1915. El currículum, para él, debía basarse en la evidencia provista por la psicología. Propuso diferenciar el currículum según el género, y pensó que los adolescentes varones corrían mayor riesgo de “degenera-

ción”<sup>2</sup> que las mujeres. Su insistencia en el trabajo manual estaba fundamentada explícitamente en la necesidad de mantener las manos de los varones ocupadas y visibles (la masturbación era uno de los objetos preferidos del pánico moral de la época). El trabajo manual ocupaba más del 30% del calendario semanal, y se suponía que serviría para sublimar y disciplinar los instintos sexuales de los varones jóvenes (Mercante leyó a Freud, e incluso lo conoció en Viena en 1911).

La propuesta también incluía otros aspectos. Por ejemplo, Mercante planteó incorporar materias optativas para romper con la tradición enciclopedista del currículum humanista que sumaba entre 11 y 14 disciplinas por año. Su énfasis en la pubertad y en la adolescencia era algo novedoso para la época (Lesko, 1999). Mercante pensaba que todos los grupos debían tener la misma educación, e ir a la misma escuela intermedia, sin importar su trayectoria posterior: “El obrero dejaría de ser el semianalfabeto peligroso que sabe leer; la juventud entregada a los estudios superiores, dejaría de mirar con fruncido ceño todo lo que pudiera encallecer sus manos” (Mercante, 1918, 23). Es de destacar que imaginó a las escuelas intermedias funcionando junto con las escuelas secundarias (colegio nacional o escuela industrial), con lo cual no segregaba espacialmente –o al menos no lo hacía desde el diseño– a los sectores sociales más desfavorecidos de las opciones educativas más prestigiosas. Entre las direcciones técnicas, incluyó la telefonía y la electricidad, tecnologías muy nuevas en la Argentina en aquel momento (la primera usina eléctrica en Buenos Aires data de 1907, y los primeros teléfonos se instalaron en 1910).

## Todavía tenemos pendiente pensar en un currículum que apueste a una articulación más democrática de los saberes.



El mismo año en que se promulgó la reforma Saavedra Lamas, se produjo la primera elección con la nueva Ley Sáenz Peña de sufragio universal y obligatorio, que llevó al yrigoyenismo al poder. En 1917, el nuevo gobierno terminó con la reforma con argumentos similares a los que fueron usados contra Magnasco. La idea de una escuela intermedia que detendría la expansión de los colegios nacionales no conjugaba bien con la propuesta educativa del radicalismo, que defendía la tradición humanista. En estas pugnas, lo “técnico” y lo “vocacional” se volvieron equivalentes a formación “estrecha” y “limitada”, y por lo tanto fueron acusadas de propuestas antidemocráticas y antipopulares. La propuesta de que la escuela media debía repensarse y rediseñarse considerando la psicología de sus estudiantes no volvió a adquirir relevancia hasta los años 60, en que otras corrientes psicológicas (sobre todo el psicoanálisis, pero también la psicología de Piaget) se volvieron importantes para definir la educación.

### El individuo como centro

La tercera propuesta de reforma sobre la que nos detendremos es el Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria elaborada por Ernesto Nelson, escrita en 1915 y nunca implementada. Nelson (1873-1959) fue un personaje interesante en la educación argentina: nunca

obtuvo un título docente ni universitario, y conoció los Estados Unidos, de cuya cultura se volvió un impulsor y un propagandista. Leyó a John Dewey y a William James, y tomó algunos cursos en la Universidad de Columbia –donde Dewey enseñaba– en los primeros años de la década del siglo xx. Su adhesión a los valores de esa cultura se volvió permanente, y fundó el Young Men’s Christian Association (YMCA/Asociación Cristiana de Jóvenes), el Rotary Club, y otras instituciones culturales que reconocían influencias norteamericanas, a las que él veía como más democráticas que el elitismo europeísta.

Su plan de reforma rompía en varios puntos con el currículum humanista. En primer lugar, planteó que el individuo era el centro de la educación, cuyo objetivo era formar “hombres intelectual y moralmente emancipados” (Nelson, 1915, 16). Decía Nelson: “Aprender la verdad ajena no mueve la curiosidad y el interés” (Nelson, 1915). Pensaba que las escuelas secundarias no debían imitar a los estudios superiores, sino que más bien debían considerarse continuación de las escuelas primarias. Planteó que las escuelas secundarias podrían salvarse si dejaban de evaluarse en relación a la educación superior, y en cambio asumían un tipo de cultura propia, producto del encuentro entre profesores adultos y alumnos jóvenes. Había allí una ampliación a la voz adolescente más

democrática y abierta que la que propuso Mercante. En ese y otros aspectos (por ejemplo, las materias optativas y el sistema de créditos), Nelson buscó copiar el modelo de la High School norteamericana. Propuso un plan con una organización departamental de las asignaturas, y estableció un diseño que planteaba hasta 15 opciones posibles para los estudiantes dentro de un mismo año. Sin embargo, el espacio que le otorgó al trabajo manual era mínimo –sólo un curso–, y consistía únicamente en actividades repetitivas y simples. También hay que señalar que, al igual que la propuesta de Magnasco, los programas de las materias escolares del Plan de Nelson seguían el orden y secuencia de los contenidos de las disciplinas tal y como se las conocía hasta ese momento (por ejemplo, la literatura era fundamentalmente historia literaria, manteniendo el canon establecido y los géneros clásicos, sin inclusión de nuevos géneros o autores).

Nelson, tanto en el Plan de Reformas como en su trabajo como director de la escuela secundaria dependiente de la Universidad Nacional de La Plata, introdujo algunos aspectos de la cultura contemporánea, que son destacables en un escenario que los excluía sistemáticamente. En la escuela que dirigía, organizó un equipo de fútbol para desarrollar la educación física y el sentimiento cooperativo entre los adolescentes, así como un periódico escolar y viajes de estudios (otra innovación que tardó tiempo en incorporarse masivamente). Escribió libros de texto que estimulaban a los estudiantes a hacer investigaciones sobre el uso de los fondos públicos y el destino de los impuestos, donde abogaba por el derecho de las mujeres a votar, y donde

ponía en discusión las fobias anti-inmigrantes. De forma similar a su admirado John Dewey, decía que la escuela “no sólo equipa al niño para la vida, sino que ensancha el espacio de la vida misma” (Nelson, 1915, 149). Su Plan, sin embargo, nunca llegó a implementarse, y permaneció como una referencia para los educadores del movimiento de la Escuela Nueva que desarrollaron prácticas alternativas en escuelas aisladas.

Estos tres intentos de reforma fueron muy diferentes entre sí. Mientras que la propuesta de Magnasco tenía un discurso social conservador y autoritario como fundamento, la de Mercante se basó en una legitimación científica y psicológica, y fue parte de un impulso modernizador, ligado a las innovaciones técnicas y sociales del período, aunque también de corte autoritario. La tercera propuesta estuvo inspirada por la pedagogía de Dewey, con una psicología orientada por cuestiones filosófico-políticas: la emancipación, la democracia, la libertad del individuo. Las tres trajeron al debate temas como la ciencia, el progreso, la democracia, el trabajo, la relación con el mundo, y también la relación con el pasado hispánico, al que las tres propuestas coincidieron en rechazar; criticaron al currículum humanista pero ninguna fue totalmente exitosa en desarmar sus jerarquías ni en cambiar el orden y la secuencia de los conocimientos que aquél organizó, no sólo porque no triunfaron, sino también porque ellas mismas, en las asignaturas que incluyeron, lo replicaron, al menos parcialmente.

El currículum humanista que se consolidó frente a estos embates de reforma se afirmó como la expectativa más deseable y democrática para los ciudadanos argentinos. Sin

embargo, reiteramos, creemos que revisar estas tradiciones fundantes ayuda a pensar más detenidamente en qué tipo de autoridad cultural se construyó por esta selección de conocimientos y disposiciones. La no inclusión del trabajo, la desconfianza de la cultura contemporánea, la negación de la voz adolescente, el predominio de las formas y corrientes científicas y estéticas menos dinámicas, son elementos que fundaron un tipo de dominio cultural que permitió muy raramente la experimentación, la curiosidad y la libertad de los sujetos que enseñaban y aprendían, y esto seguramente tuvo muchos efectos en la cultura política más general que se afirmó a lo largo del siglo xx. También debe leerse en esta clave la oposición frontal que enfrentará el primer peronismo, que buscó introducir el trabajo como contenido relevante, y promovió una jerarquía cultural donde “las manos valen más que la cabeza”, como decían espantados los estudiantes de ingeniería de la UBA en 1945 (Dussel y Pineau, 1996).

Hoy, cuando surgen clamores por volver a la “vieja y gloriosa secundaria”, sería bueno

recordar que las políticas de conocimiento que promovió el currículum humanista tradicional se establecieron sobre la base de muchas exclusiones, y que reprodujeron por mucho tiempo una jerarquía cultural que legitimaba desigualdades sociales y regionales muy agudas. Todavía tenemos pendiente pensar en un currículum que apueste a una articulación más democrática de los saberes, que incluya las mejores tradiciones del humanismo sin sumarse a su elitismo, que permita introducirse en las disciplinas rigurosamente sin por eso negar la posibilidad del ensayo y la experimentación, y que contribuya a que tanto docentes como alumnos puedan formular sus propias preguntas, apropiándose de los recursos que da la cultura para responderlas mejor, para sumarse una voz propia a la conversación que tiene la sociedad humana. Una conversación que no siempre es armoniosa, que se construye a los saltos, con silencios y con palabras, pero que sería deseable que nos incluya a todos, con lo propio y original que cada uno pueda y quiera ofrecer. 📌

#### Notas

- <sup>1</sup> La democracia es ella misma un significante debatible. La definición de democracia de William Connolly (1995), que postula que es tanto una forma de gobierno como un medio cultural que desnaturaliza las identidades y las convenciones establecidas, parece adecuada, pero no está exenta de problemas. Siguiendo a Connolly, la democracia debería pensarse como espacios, energías y alianzas que interrumpen configuraciones fijas, pero aun esa definición, dice Connolly, “puede no ser suficiente” (Connolly, 1995, 161). Siempre escapándose a la fijación, la democracia debería ser pensada más como un impulso que critica al poder que como un conjunto de valores definido de una vez y para siempre.
- <sup>2</sup> La “teoría de la degeneración de la raza” tuvo amplia difusión a fines del siglo xix y principios del siglo xx, y estuvo en la base de una especie de pánico moral que cundió entre los intelectuales y políticos europeos.

**Bibliografía:**

- Ball, S., *Education reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham & Philadelphia, Open University Press, 1994.
- Caruso, M. y Dussel I. , “Sobre viajes y pedagogías: la experiencia americana de Amadeo Jacques”, en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, Año 1, No. 1, Rosario, Argentina, 1997, p.p. 37-57.
- Connolly, W., *The Ethos of Pluralization*. Minneapolis & London, The University of Minnesota Press, 1995.
- De Alba, A., *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México D.F., CESU-UNAM, 1992.
- Donald, J., *Sentimental education. Schooling, popular culture and the regulation of liberty*. Londres, Verso, 1992.
- Dubet, F., *Le déclin de l'institution*. Paris, Ed. du Seuil, 2002.
- Durkheim, E., *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, Ed. La Piqueta, 1984.
- Dussel, I., *Curriculum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863-1920)*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC-UBA/Flacso, 1997.
- Dussel, I. y Pineau, P., «De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo», en Puiggrós, A. (comp.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo. Historia de la Educación Argentina. Tomo VI*. Buenos Aires, Ed. Galerna, 1995, p. p. 107-173.
- Foucault, M., *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets, 1973.
- Goodson, I., *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Ed. Pomares-Corredor, 1995.
- Hunter, I., *Culture and Government: the Emergence of Literary Education*. Hampshire & London, The MacMillan Press, 1988.
- Jacques, A., “Memoria presentada a la Comisión encargada de elaborar un Plan de instrucción Pública y Universitaria”. Buenos Aires, 1865.
- Kliebard, H., *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. New York & London, Routledge & Kegan Paul, 1986.
- Lesko, N., *Act Your Age. A Cultural Construction of Adolescence*. New York, Teachers’ College Press, 1999.
- Magnasco, O., “Proyecto de reformas a la enseñanza secundaria”, en *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Nación-1900*. Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, 2 volúmenes, 1900.
- Mercante, V., *La crisis de la pubertad*. Buenos Aires, Manuel Gleizer, 1918.
- Nelson, E., *Plan de reforma de la enseñanza secundaria*. Buenos Aires, Mentruyt, 1915.
- Puiggrós, A., *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires, Galerna, 1990.
- Puiggrós, A., *¿Qué pasó en la educación argentina?* Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1996.
- Reese, W., *The Origins of the American High School*. New Haven & London, Yale University Press, 1995.

- Saavedra Lamas, C., *Reformas orgánicas en la enseñanza pública. Sus antecedentes y fundamentos*. Buenos Aires, Imprenta Jacobo Peuser. 2 volúmenes, 1916.
- Tyack, D. y L. Cuban, *Tinkering Towards Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA & London, Harvard University Press, 1995.

Diseños, formas y estructuras curriculares

# HISTORIA DE UNA PARTICULAR ARQUITECTURA

Marina Paulozzo \*

Mediante un análisis histórico, la autora examina diversos modos de construcción social del currículum y su interacción con las tradiciones pedagógicas.

\* Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Administración de Proyectos de Educación Superior, Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario. Profesora de las Universidades Nacionales de Lomas de Zamora y Tres de Febrero y de la Universidad del Salvador. Asesora de la Dirección Provincial de Enseñanza de la DGCYE. Consultora en evaluación universitaria.

arquitectura: estructura o forma en que algo está ordenado, dispuesto o construido.\*

## Algo de historia

La cuestión del currículum surge cuando una sociedad busca el punto o los puntos para organizarse y asegurar que el conocimiento le llegue a las generaciones futuras.

Desde los inicios o las primeras apariciones de los currícula en la educación formal, las definiciones políticas fueron las marcas distintivas, no así las aspiraciones técnicas.

Varios siglos antes de Cristo algunas de las sociedades que conformaron instituciones educativas organizaron propuestas curriculares con diversos propósitos: para los sofistas fue el desarrollo de ciudadanos prudentes y elocuentes del Estado democrático; para Sócrates y Platón, fue la formación de filósofos y de políticos.

\* Referencia s/d [N. de C.]

Los romanos buscaron el equilibrio entre la educación intelectual, física y estética por medio del llamado *currículum clásico*.

Siglos después, la educación impartida por la Iglesia católica también se planteó propósitos a partir de los cuales organizar su propuesta curricular, en esa época limitada al plan de estudios. En la Edad Media, los llamados trívium (conjunto de las tres artes liberales: gramática, retórica y dialéctica) y cuadrívium (conjunto de las cuatro artes matemáticas: aritmética, música, geometría y astronomía) consideraron que el desarrollo intelectual se equilibraba con la educación física, mediante el entrenamiento militar, y el desarrollo estético, mediante la música.

Para los escolásticos, la propuesta se centró en el desarrollo de personas capaces de conciliar el aprendizaje secular con valores teológicos; para los jesuitas, en el desarrollo de personas cultas, capaces de mantener los valores teológicos católicos frente al reto intelectual de la Reforma.

Los pedagogos famosos definieron el currículum de acuerdo con su concepción de educación, de sociedad y de hombre, según la cual aquél constituyó:

- Para Comenio, el desarrollo de personas vinculado al de la naturaleza.
- Para Pestalozzi, el desarrollo de personas capaces de contribuir a la creación de un nuevo orden social.
- Para Froebel, el desarrollo de personas capaces de verse a sí mismas y a su mundo como parte de un orden natural.
- Para Herbart, el desarrollo de personas mantenidas por su valor intelectual para utilizar el saber flexiblemente.

A lo largo de la historia, los diseños, las for-

mas y estructuras curriculares, a lo largo de la historia, buscaron y buscan equilibrar cuestiones diversas, a veces llamadas *dimensiones humanas*: lo intelectual, lo moral, lo corporal, lo social, lo psicológico, lo espiritual, lo político, entre otras. Cuestiones epistemológicas, científicas, formas que logren respetar el desarrollo disciplinar y se ordenen según los requerimientos de los destinatarios y según los contextos socio-históricos en los que se aplicarán.

Pasada la primera mitad del siglo XX se encuentran definiciones ya no vinculadas a las ciencias, disciplinas o artes a enseñar. Así se entiende por currículum “una serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje” (Jhonson, 1967) o “las experiencias que el estudiante lleva a cabo bajo la tutela de la escuela” (Kearney y Cook, 1969) o “un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1975).

Según nuestra experiencia, nuestra lectura, nuestro parecer, nuestras coincidencias, también es posible afirmar que los miles de intentos de atrapar esta idea o este concepto tientan a abandonar la tarea.

Quizás la multiplicidad de concepciones vuelva al currículum más significativo que significado, quizás conlleve pérdida de sentido.

### Algo de arquitectura

El currículum explicita cómo una sociedad conceptualiza la educación, y la manera de estructurarlo dará una visión del contenido y la forma de la enseñanza. A su vez los contenidos curriculares son producto de una selección

históricamente determinada; su transmisión se hace mediante unas disciplinas escolares, aun cuando la organización disciplinar ponga en discusión las estructuras que se diseñan, que se arman y ordenan en el proceso de elaboración curricular.

Al respecto hay dos cuestiones interesantes planteadas por Goodson (2003):

- el diferente contenido de los discursos que se emplean para justificar la inclusión de una materia en el currículum escolar, con raíces pedagógicas y utilitarias o académicas;
- la conveniencia de interpretar el debate sobre el *currículum* en términos de pugnas entre materias que luchan por asuntos muy concretos: estatus, recursos y territorio.

Organizar el diseño de un currículum implica tomar decisiones con respecto a una serie de componentes, pero tres de ellos conforman la base de cualquier currículum: discurso, contenidos y prácticas. De su relación e interacción dependen las denominaciones por muchos conocidas: tradicional, conductista, tecnológica, academicista, constructivista, entre otras. En este sentido Lundgren (1992) resalta la historicidad de los *códigos curriculares* al exponer la necesidad de prestar atención no solamente a sus tres componentes señalados, sino también a sus interacciones y transformaciones debido a la función social que cumple el contenido transmitido por la escuela.

Si los diseños se constituyen en documentos curriculares, es decir en “textos con fuerza legal que ligan a los docentes con sus obligaciones y, en tanto herramienta de normalización, limitan lo posible y lo cotidiano en el quehacer escolar” (Ziegler), o por lo menos lo intentan, los mismos diseños generan versiones legales

y no legales de los discursos, contenidos y prácticas educativas.

Los niveles de concreción sucesivos y consecuentes participan de las resignificaciones que se producen entre las prescripciones y la materialización de las prácticas curriculares en todos los contextos (locales, regionales, jurisdiccionales, nacionales, entre otros).

Esto implica que el currículum tiene una inevitable dimensión práctica en la acción de las escuelas que no puede ser totalmente dictaminada ni controlada desde las unidades centrales de ningún sistema, y además nos aproxima a otro de los ejes estructurantes del currículum: las relaciones entre la teoría, las políticas curriculares, las tecnologías de diseño y la práctica educativa.

Afirmamos con Carlgren (1998) que, parte del cambio del currículum consiste en comprender qué problemas hay que resolver y cuáles son las mejores decisiones técnicas para acompañar esas soluciones. Entonces, más que un *artefacto*, un currículum es el producto de un proceso de construcción social que se desarrolla en un marco impregnado de tradiciones de pensamiento pedagógico y curricular, frecuentemente diversas.

### La insignificancia del discurso sin arquitectura

Las formas, las arquitecturas, que se deciden en cada diseño siempre tienen errores y siempre son acertadas.

Todas las articulaciones que se comprometen al definir un tránsito curricular hipotético son objeto permanente de cuestionamiento ya que las nociones que sirven de sustento, como ya dijimos, pertenecen a las principales concepciones humanas: de hombre, de sociedad, de educación, de ciencia, de conocimiento.

El encierro discursivo provocó la ausencia de diálogo,  
de intercambio y atención a problemas prácticos,  
que los recursos tecnológicos no solucionan. 

Las relaciones entre la teoría, las políticas curriculares, las tecnologías de diseño y la práctica educativa estuvieron signadas por la fuerte impronta del debate teórico general que no acompañó la reflexión instrumental.

En este sentido, los dos discursos principales de este debate, *–el discurso tecnológico y el discurso crítico–* cuyo enfrentamiento es objeto de estudio, cita y referencia, no se utilizan para resolver los problemas que se generan en el proceso de diseño y elaboración. Ambos dejan de existir como tales en este proceso y se constituyen en contenido de algunos componentes: marco teórico y perfiles, para el discurso crítico; estructura y plan de estudios, para el discurso tecnológico.

Los discursos mencionados enfrentan la tarea de construcción del currículum con momentos de fragmentación que no se resuelven cambiando el enfoque del diseño o el modelo. La fragmentación sí se resuelve integrando las prácticas curriculares desde cualquier diseño con un encuadre de trabajo organizado y contextualizado.

### La metateoría en el proceso de diseño

De Alba (1995) sostiene que:

“[...] la complejidad misma del discurso y la inercia de las prácticas educativas institucionales, entre otras cuestiones, han propiciado que este discurso crítico funcione en muchas ocasiones como un MITO que obstaculiza las transforma-

ciones curriculares, apacigua las mentes inquietas y permite a muchos portar un emblema de cambio y transformación, que en la práctica se ha traducido fundamentalmente en la obtención de espacios de poder”.

El discurso crítico descuidó su intención al no encontrar prácticas de diseño que solucionaran los cuestionamientos realizados a los procedimientos tecnológicos.

El encierro discursivo provocó la ausencia de diálogo, de intercambio y atención a problemas prácticos, que los recursos tecnológicos no solucionan dados los nuevos contextos, y a problemas teóricos que se presentan separados de los procedimientos y, que quizás por ese motivo, se vacían.

Alicia de Alba afirma que el protagonista del discurso crítico demanda seguir su camino, necesita seguidores (adherirse a su discurso de manera dogmática, doctrinal, no crítica)

El discurso crítico se ha ido transformando en el *mito* del currículum.

¿Cuál es la perspectiva de las prácticas de diseño curricular frente al planteo de la crisis del discurso tecnológico y a lo mítico del discurso crítico?

Existe una separación entre el discurso crítico y las prácticas curriculares concretas (reciben presiones sociales, económicas, políticas y culturales) que produce un momento agudo de lucha por el poder, por el poder construir

legítimamente cualquier propuesta curricular. Esta es la separación entre el productor y el consumidor del discurso crítico, entre el que analiza y el que produce las prácticas curriculares en las instituciones.

El nivel de pertenencia al discurso crítico de los consumidores es conocerlo pero no producirlo.

El lenguaje pierde su lugar de privilegio y se convierte, a su vez, en una figura de la historia coherente con la densidad de su pasado. (J. Foucault)

En otras palabras, habría que analizar todas las formas de legitimación de segundo orden que vienen a reforzar la legitimación escolar como discriminación legítima sin olvidar los discursos de aspecto científico [...] las propias palabras que pronunciamos. (P. Bourdieu)

Solucionar la insignificancia del discurso ante la falta de arquitectura curricular implicaría:

- construir un discurso en un lenguaje que posibilite la comunicación (explicitar el lugar teórico y conceptual desde el que se construye la palabra),
- fortalecer las investigaciones para generar aportes que apoyen y transformen las prácticas curriculares,
- analizar la problemática social desde una perspectiva cultural amplia,
- diseñar el currículum como síntesis de elementos culturales, como propuesta político-educativa, como representación de los grupos y sectores sociales que compromete, como estructura en niveles de significación complejos.

La perspectiva se podría orientar a enfrentar las presiones y los conflictos sociales desde la particularidad de las prácticas curriculares analizadas con el bagaje conceptual crítico que permita construir tecnología curricular sin prejuzgarla de tecnocrática. 

### Bibliografía

- Bourdieu, Pierre, *Sociología y Cultura*. México, Grijalbo/Conaculta, 1990.
- De Alba, Alicia, *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.
- Frigerio, Graciela (comp.), *Curriculum presente. Ciencia ausente*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1991.
- Goodson, Ivor, *Estudio del Currículum*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2003.
- Jhonson, Mauritz, *Definitions and models in curriculum theory*. Educational Theory, 1967.
- Kemmis, S., *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata, 1998.
- Lundgren, U., *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, Morata, 1997.
- Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata, 1984.

Encuentros y desencuentros entre las culturas que enseñamos, sabemos y vivimos

## PERLAS SIN COLLARES

Rafael Gagliano \*

El autor convoca a la escuela, como organización inteligente, a recuperar oficio para reconocer la dignidad de los sujetos, alentando formas de asociatividad y diálogo entre los diversos mundos que habitan niños y adolescentes.

\* 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.

Las reflexiones que siguen han nacido de vida fragmentaria y como tales perseveran en el texto. No pretenden cerrar tema alguno ni, tal vez, abrir algún otro. Sólo quieren contribuir a desarrollar una mirada sobre algunas últimas sombras producidas en la vida social y educativa de niños y adolescentes, comprendidos como sujetos entre-culturas. Aumentar el campo de lo visible, rearticulando lo que hay con lo que podría haber, constituye la secreta porfía de este trabajo.

**1.** Perlas sin collares. Imagen que desafía a pensar los mundos que se abren y se cierran cuando el trabajo artesanal de enhebrar, articular, diferenciar y configurar se suspenden o pierden fuerza social plasmadora.

Nuestra sociedad ha tornado problemática la filiación simbólica de sus hijos. Se los recibe como perlas provenientes de mundos profundos y creativos pero faltan los hilos que los inscriban en totalidades mayores, donde sus voces singulares/

corales pudieran escucharse. La “cuestión social” de la filiación no es un problema estrictamente educativo. La escuela puede configurar nuevas filiaciones sobre la superficie ya escrita de otras, basales y originarias. Sin éstas, presentes y vivas, la tarea de educar sistemáticamente pierde vigencia histórica.

## 2.

No podemos perder los saberes de orfebrería fina, paciente y anticipatoria. Allí donde no está o se quiebra el hilo de una filiación la cultura social multiplicará por dos o más las figuras de identificación posibles. Todo niño necesita muchos terceros a quienes apelar, con quienes dialogar, confesarse, jugar, guardar secretos, llorar, reír o estar en silencio. Los niños pueden desilusionarse de un adulto, de dos pero, en las familias amplias o ampliadas siempre hay tíos, primos, abuelos y padrinos con los que incorporar alteridad y diferencia.

Una sociedad puede decidir no tener huérfanos, ni excluidos, ni *desafiliados*.

Hacer visible nuevas constelaciones familiares, deconstruir los presupuestos cotidianos del patriarcado ayudaría a reintegrar vidas a la sociedad. Crear ambiente para que lo posible en lo que hay, emerja y conecte a los sujetos en nuevas configuraciones filiatorias, resulta el desafío mayor de la agenda pública del futuro inmediato.

## 3.

El trabajo del campo devenido invisible, allí donde opera con más fuerza el modo neoliberal de destruir las *pautas que conectan*, continúa su obra incesante: niños desfamiliarizados, pibes desescolarizados, hogares *desvecinalizados*, organismos sin ambiente, experiencias

sin memoria. La destrucción de las configuraciones de sentido institucional o sistémico-orgánicas advierte sobre la incesante victoria cultural del modelo neoliberal. Tornar visible para la conceptualización político-pedagógica tal modelo nos abre al modo de su operatoria: la práctica cultural neoliberal debilita pero no destruye, desconecta y reagrupa, concentra y separa. Los sujetos son procesados en esas instancias donde se marcan sus pertenencias, déficits y adicciones: las poblaciones así constituidas están fuera de toda sociedad aunque vivan en ella.

## 4.

Sin el despertar del trabajo por las múltiples filiaciones, sin entamar collares que se entrelacen con otros, sin transmitir todas las culturas a todos los sujetos, no hay mundo común. No tenerlo es asunto peligroso, porque el vacío siempre es ocupado por alguna forma *inhumana* de la barbarie. En una conversación sostenida en julio de 1933, Karl Jaspers le pregunta a Martín Heidegger:

—¿Cómo pudo usted pensar que un hombre tan inculto como Hitler podría gobernar Alemania?

Heidegger respondió:

—La cultura no tiene importancia. ¡Observe qué maravillosas son sus manos!

## 5.

La barbarie heideggeriana focaliza la parte, fetichiza el fragmento. Visibiliza la mano que gesticula y torna invisible la totalidad que la hace posible.

Volver a pensar nuestro mundo como época, como campo histórico de lo posible, resitúa a la escuela como espacio de religación con la sociedad.

## Hay nuevas infancias y nuevas adolescencias

y eso significa nuevas jerarquías de saberes  
y experiencias.



La matriz de toda religación fundada en el conocimiento se temporaliza en los procesos de intersubjetivación. Conocer es siempre conocer con-otros, entre-otros los mundos que se despliegan fuera, entre y dentro de nosotros. Ningún paradigma de interconectividad hombre-máquina podrá desplazar, sin consecuencias gravosas, el modelo educativo de la intersubjetividad. Dante necesitó a Virgilio –poeta y Maestro– para ingresar al mundo sin caminos del Infierno.

Porque la escuela necesita y puede religar resulta imperioso alentar novedosas formas de asociatividad –entre niños, entre niños y jóvenes, entre generaciones distantes– donde sea posible concretar inteligencia colectiva, frutos del trabajo común, despertados al calor de una narrativa relacional de saberes, intereses, deseos, memorias, experiencias y problemas de conocimiento.

Donde no haya instituciones públicas que transmitan y revisen las herencias configuradas y se faciliten los ambientes para actualizar lo posible que cada época porta, sólo pueden enseñorearse formas invisibles de guerra civil, con sus sórdidas máscaras de expulsión social y vidas *concentradas*. Todos reconocen, muchos saben que vivimos nuevas guerras aunque no podamos hacer visible con fuerza pública los espacios de los campos de batalla.

Las instituciones que filian, que educan en la filiación, necesitan hacer que las víctimas se perciban con el poder de los sobrevivientes;

más tarde, esas mismas instituciones necesitan cerrar el proceso filiatorio haciendo que el sobreviviente se instituya como sujeto de derecho. Tal trabajo es la mayor empresa de pedagogía social y comunitaria que la Argentina del siglo XXI puede afrontar para vivir una sociedad de ciudadanías plenas.

### 6.

Los niños y adolescentes viven entre-mundos, entre-culturas. Nada tiene que ver esta afirmación con posicionamientos multiculturalistas o definiciones posmodernas acerca de la riqueza de la diferencia y la diversidad. Se trata simplemente de la tensión que recorre los cuerpos cuando reconocemos las voces dispares de lo que sabemos, lo que aprendimos y lo que vivimos. En este campo se despliegan conflictos éticos, epistemológicos, políticos, existenciales. Si la escuela tradicional pudo mantener un relativo equilibrio entre las instituciones formativas y la experiencia de la vida cotidiana, esa armonía aparente también segregó negaciones y sombras y alfombras abultadas por residuos incómodos. Finalmente, ese collar desató sus cuentas.

Nuestra época cambió pero el cambio fue que nos mudamos de época.

La jerarquía de saberes que edificó la arquitectura de los sentidos eslabonados de la modernidad se ha revuelto. Hay nuevas infancias y nuevas adolescencias y eso significa

nuevas jerarquías de saberes y experiencias. Los niños viven entre mundos que se ordenan en registros disímiles y combinables. Hay nuevas jerarquías pero no son permanentes y las posiciones resultan intercambiables. Los saberes convivenciales –la prueba cotidiana de vivir las experiencias propias– pueden derivar linealmente de la socialización primera –mis saberes de origen– o mezclarse con los aprendidos en las instituciones escolares o sintetizarse contradictoriamente en las decisiones tomadas entre pares. Las combinaciones pueden ser variadas y no están informadas por jerarquías previas a la experiencia. En cada decisión propia pugnan agendas de múltiples planes curriculares.

La escuela no puede restablecer por sí sola una jerarquía común de saberes, pasiones y valores. Pero sí puede hacer dialogar los diversos mundos que habitan los niños y adolescentes. Devolverle inteligibilidad a la acción, ayudar a configurar las organizaciones de sentido personal, elaborar narrativas potentes que nos permitan transitar entre mundos sumando riquezas y comprensión, puede redefinir a la escuela como organización inteligente al servicio de las nuevas generaciones.

María Zambrano señaló que “pensar es descifrar lo que se siente”.

La escuela necesita volver a pensar qué sienten sus alumnos, qué pasiones los recorren, con qué palabras nombran sus mundos.

Lo necesita hacer para recuperar oficio, para reconocer la dignidad de los sujetos y para extenderles una invitación abierta a dialogar con otros saberes que sinteticen posibilidades más allá de todo enclaustramiento.

## 7.

En *La Leyenda del Santo Bebedor*, Joseph Roth describe la historia de Andreas, un hombre que, aunque posea honor, no posee domicilio, ya que duerme bajo los puentes del Sena. No tener domicilio le hace perder el honor, ya que su palabra no puede inscribirse en un lugar de referencia, que diferencie un afuera de un adentro. Los sujetos se derrumban cuando no pueden volver a un lugar seguro, a un espacio propio y afectivizado. Cuando esas condiciones se resignan, los niños se sumergen en procesos crecientes de mudez donde la palabra se fragiliza hasta tornarse inaudible. Los niños que viven en condiciones de promiscuidad, sin intimidad, ni espacio propio alguno, construyen subjetividad sin narrativa, aislándose de sí mismos tanto como de los otros. En muchas ocasiones, la mejor política educativa es una política de vivienda, para que los niños y niñas puedan regresar a mundos seguros y propios, donde la palabra enlaza y la mesa familiar convoca.

Estas ausencias de los espacios fuertes de la infancia tienen soluciones vicarias: los niños enmudecidos recrean una relación afectiva

En muchas ocasiones, la mejor política educativa es

una política de vivienda, para que los niños y niñas

puedan regresar a mundos seguros y propios.



con los electrodomésticos, incluyendo –no podría ser de otra manera– las pantallas sucesivas del televisor, de la computadora y del celular. La intersubjetividad ha dado paso a la interconectividad del mercado, que asegura clientes fidelizados para toda la vida. Los otros niños, también enmudecidos dirimen sus tensiones con otras armas, muchas de ellas de fuego. Nuestra sociedad le está enseñando a los niños que la solución más rápida de los problemas más superficiales y banales puede lograrse usando armas de fuego. Muchos niños *saben* esto, aunque no lo hayan *aprendido*.

## 8.

La escuela pública de hoy no logra mezclar a los niños de distintas procedencias. Barrios homogéneos favorecen escuelas homogéneas. Las escuelas públicas posibles nece-

sitan heterogeneidad, combinación de horizontes de vida, conocimiento de otras reglas familiares. Los criterios zonales entendidos como discriminación positiva han originado instituciones redundantes respecto al medio social. Los niños también se vuelven violentos cuando advierten que la escuela es una continuidad no modificada de su barrio o de la calle donde viven. Cada escuela debe tener su luz propia, una luz mestiza con el mayor grado de tonalidades posibles, siempre rigurosa en sus logros sociales y sus resultados académicos. Una mayor cohesión social resulta de una mayor diversidad al interior de cada institución educativa. Hay una demanda oculta y tácita de las nuevas generaciones por instituciones que permanezcan y estén allí, aunque todo cambie. Necesitamos escuelas y necesitamos un sistema educativo. Perlas en collares. 

Encuentros y desencuentros entre las culturas que enseñamos, sabemos y vivimos

## PERLAS SIN COLLARES

Rafael Gagliano \*

El autor convoca a la escuela, como organización inteligente, a recuperar oficio para reconocer la dignidad de los sujetos, alentando formas de asociatividad y diálogo entre los diversos mundos que habitan niños y adolescentes.

\* 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.

Las reflexiones que siguen han nacido de vida fragmentaria y como tales perseveran en el texto. No pretenden cerrar tema alguno ni, tal vez, abrir algún otro. Sólo quieren contribuir a desarrollar una mirada sobre algunas últimas sombras producidas en la vida social y educativa de niños y adolescentes, comprendidos como sujetos entre-culturas. Aumentar el campo de lo visible, rearticulando lo que hay con lo que podría haber, constituye la secreta porfía de este trabajo.

**1.** Perlas sin collares. Imagen que desafía a pensar los mundos que se abren y se cierran cuando el trabajo artesanal de enhebrar, articular, diferenciar y configurar se suspenden o pierden fuerza social plasmadora.

Nuestra sociedad ha tornado problemática la filiación simbólica de sus hijos. Se los recibe como perlas provenientes de mundos profundos y creativos pero faltan los hilos que los inscriban en totalidades mayores, donde sus voces singulares/

corales pudieran escucharse. La “cuestión social” de la filiación no es un problema estrictamente educativo. La escuela puede configurar nuevas filiaciones sobre la superficie ya escrita de otras, basales y originarias. Sin éstas, presentes y vivas, la tarea de educar sistemáticamente pierde vigencia histórica.

## 2.

No podemos perder los saberes de orfebrería fina, paciente y anticipatoria. Allí donde no está o se quiebra el hilo de una filiación la cultura social multiplicará por dos o más las figuras de identificación posibles. Todo niño necesita muchos terceros a quienes apelar, con quienes dialogar, confesarse, jugar, guardar secretos, llorar, reír o estar en silencio. Los niños pueden desilusionarse de un adulto, de dos pero, en las familias amplias o ampliadas siempre hay tíos, primos, abuelos y padrinos con los que incorporar alteridad y diferencia.

Una sociedad puede decidir no tener huérfanos, ni excluidos, ni *desafiliados*.

Hacer visible nuevas constelaciones familiares, deconstruir los presupuestos cotidianos del patriarcado ayudaría a reintegrar vidas a la sociedad. Crear ambiente para que lo posible en lo que hay, emerja y conecte a los sujetos en nuevas configuraciones filiatorias, resulta el desafío mayor de la agenda pública del futuro inmediato.

## 3.

El trabajo del campo devenido invisible, allí donde opera con más fuerza el modo neoliberal de destruir las *pautas que conectan*, continúa su obra incesante: niños desfamiliarizados, pibes desescolarizados, hogares *desvecinalizados*, organismos sin ambiente, experiencias

sin memoria. La destrucción de las configuraciones de sentido institucional o sistémico-orgánicas advierte sobre la incesante victoria cultural del modelo neoliberal. Tornar visible para la conceptualización político-pedagógica tal modelo nos abre al modo de su operatoria: la práctica cultural neoliberal debilita pero no destruye, desconecta y reagrupa, concentra y separa. Los sujetos son procesados en esas instancias donde se marcan sus pertenencias, déficits y adicciones: las poblaciones así constituidas están fuera de toda sociedad aunque vivan en ella.

## 4.

Sin el despertar del trabajo por las múltiples filiaciones, sin entamar collares que se entrelacen con otros, sin transmitir todas las culturas a todos los sujetos, no hay mundo común. No tenerlo es asunto peligroso, porque el vacío siempre es ocupado por alguna forma *inhumana* de la barbarie. En una conversación sostenida en julio de 1933, Karl Jaspers le pregunta a Martín Heidegger:

—¿Cómo pudo usted pensar que un hombre tan inculto como Hitler podría gobernar Alemania?

Heidegger respondió:

—La cultura no tiene importancia. ¡Observe qué maravillosas son sus manos!

## 5.

La barbarie heideggeriana focaliza la parte, fetichiza el fragmento. Visibiliza la mano que gesticula y torna invisible la totalidad que la hace posible.

Volver a pensar nuestro mundo como época, como campo histórico de lo posible, resitúa a la escuela como espacio de religación con la sociedad.

## Hay nuevas infancias y nuevas adolescencias y eso significa nuevas jerarquías de saberes y experiencias.



La matriz de toda religación fundada en el conocimiento se temporaliza en los procesos de intersubjetivación. Conocer es siempre conocer con-otros, entre-otros los mundos que se despliegan fuera, entre y dentro de nosotros. Ningún paradigma de interconectividad hombre-máquina podrá desplazar, sin consecuencias gravosas, el modelo educativo de la intersubjetividad. Dante necesitó a Virgilio –poeta y Maestro– para ingresar al mundo sin caminos del Infierno.

Porque la escuela necesita y puede religar resulta imperioso alentar novedosas formas de asociatividad –entre niños, entre niños y jóvenes, entre generaciones distantes– donde sea posible concretar inteligencia colectiva, frutos del trabajo común, despertados al calor de una narrativa relacional de saberes, intereses, deseos, memorias, experiencias y problemas de conocimiento.

Donde no haya instituciones públicas que transmitan y revisen las herencias configuradas y se faciliten los ambientes para actualizar lo posible que cada época porta, sólo pueden enseñorearse formas invisibles de guerra civil, con sus sórdidas máscaras de expulsión social y vidas *concentradas*. Todos reconocen, muchos saben que vivimos nuevas guerras aunque no podamos hacer visible con fuerza pública los espacios de los campos de batalla.

Las instituciones que filian, que educan en la filiación, necesitan hacer que las víctimas se perciban con el poder de los sobrevivientes;

más tarde, esas mismas instituciones necesitan cerrar el proceso filiatorio haciendo que el sobreviviente se instituya como sujeto de derecho. Tal trabajo es la mayor empresa de pedagogía social y comunitaria que la Argentina del siglo XXI puede afrontar para vivir una sociedad de ciudadanías plenas.

### 6.

Los niños y adolescentes viven entre-mundos, entre-culturas. Nada tiene que ver esta afirmación con posicionamientos multiculturalistas o definiciones posmodernas acerca de la riqueza de la diferencia y la diversidad. Se trata simplemente de la tensión que recorre los cuerpos cuando reconocemos las voces disparejas de lo que sabemos, lo que aprendimos y lo que vivimos. En este campo se despliegan conflictos éticos, epistemológicos, políticos, existenciales. Si la escuela tradicional pudo mantener un relativo equilibrio entre las instituciones formativas y la experiencia de la vida cotidiana, esa armonía aparente también segregó negaciones y sombras y alfombras abultadas por residuos incómodos. Finalmente, ese collar desató sus cuentas.

Nuestra época cambió pero el cambio fue que nos mudamos de época.

La jerarquía de saberes que edificó la arquitectura de los sentidos eslabonados de la modernidad se ha revuelto. Hay nuevas infancias y nuevas adolescencias y eso significa

nuevas jerarquías de saberes y experiencias. Los niños viven entre mundos que se ordenan en registros disímiles y combinables. Hay nuevas jerarquías pero no son permanentes y las posiciones resultan intercambiables. Los saberes convivenciales –la prueba cotidiana de vivir las experiencias propias– pueden derivar linealmente de la socialización primera –mis saberes de origen– o mezclarse con los aprendidos en las instituciones escolares o sintetizarse contradictoriamente en las decisiones tomadas entre pares. Las combinaciones pueden ser variadas y no están informadas por jerarquías previas a la experiencia. En cada decisión propia pugnan agendas de múltiples planes curriculares.

La escuela no puede restablecer por sí sola una jerarquía común de saberes, pasiones y valores. Pero sí puede hacer dialogar los diversos mundos que habitan los niños y adolescentes. Devolverle inteligibilidad a la acción, ayudar a configurar las organizaciones de sentido personal, elaborar narrativas potentes que nos permitan transitar entre mundos sumando riquezas y comprensión, puede redefinir a la escuela como organización inteligente al servicio de las nuevas generaciones.

María Zambrano señaló que “pensar es descifrar lo que se siente”.

La escuela necesita volver a pensar qué sienten sus alumnos, qué pasiones los recorren, con qué palabras nombran sus mundos.

Lo necesita hacer para recuperar oficio, para reconocer la dignidad de los sujetos y para extenderles una invitación abierta a dialogar con otros saberes que sinteticen posibilidades más allá de todo enclaustramiento.

## 7.

En *La Leyenda del Santo Bebedor*, Joseph Roth describe la historia de Andreas, un hombre que, aunque posea honor, no posee domicilio, ya que duerme bajo los puentes del Sena. No tener domicilio le hace perder el honor, ya que su palabra no puede inscribirse en un lugar de referencia, que diferencie un afuera de un adentro. Los sujetos se derrumban cuando no pueden volver a un lugar seguro, a un espacio propio y afectivizado. Cuando esas condiciones se resignan, los niños se sumergen en procesos crecientes de mudez donde la palabra se fragiliza hasta tornarse inaudible. Los niños que viven en condiciones de promiscuidad, sin intimidad, ni espacio propio alguno, construyen subjetividad sin narrativa, aislándose de sí mismos tanto como de los otros. En muchas ocasiones, la mejor política educativa es una política de vivienda, para que los niños y niñas puedan regresar a mundos seguros y propios, donde la palabra enlaza y la mesa familiar convoca.

Estas ausencias de los espacios fuertes de la infancia tienen soluciones vicarias: los niños enmudecidos recrean una relación afectiva

En muchas ocasiones, la mejor política educativa es

una política de vivienda, para que los niños y niñas

puedan regresar a mundos seguros y propios.



con los electrodomésticos, incluyendo –no podría ser de otra manera– las pantallas sucesivas del televisor, de la computadora y del celular. La intersubjetividad ha dado paso a la interconectividad del mercado, que asegura clientes fidelizados para toda la vida. Los otros niños, también enmudecidos dirimen sus tensiones con otras armas, muchas de ellas de fuego. Nuestra sociedad le está enseñando a los niños que la solución más rápida de los problemas más superficiales y banales puede lograrse usando armas de fuego. Muchos niños *saben* esto, aunque no lo hayan *aprendido*.

## 8.

La escuela pública de hoy no logra mezclar a los niños de distintas procedencias. Barrios homogéneos favorecen escuelas homogéneas. Las escuelas públicas posibles nece-

sitan heterogeneidad, combinación de horizontes de vida, conocimiento de otras reglas familiares. Los criterios zonales entendidos como discriminación positiva han originado instituciones redundantes respecto al medio social. Los niños también se vuelven violentos cuando advierten que la escuela es una continuidad no modificada de su barrio o de la calle donde viven. Cada escuela debe tener su luz propia, una luz mestiza con el mayor grado de tonalidades posibles, siempre rigurosa en sus logros sociales y sus resultados académicos. Una mayor cohesión social resulta de una mayor diversidad al interior de cada institución educativa. Hay una demanda oculta y tácita de las nuevas generaciones por instituciones que permanezcan y estén allí, aunque todo cambie. Necesitamos escuelas y necesitamos un sistema educativo. Perlas en collares. 

Hacia una sociedad inclusiva

# DEMOCRATIZACIÓN, CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS

Graciela Di Marco \*

Cómo se tratan en la agenda pública los profundos cambios sociales y subjetivos que han tenido lugar en el mundo a la hora de repensar el sistema educativo.

Este artículo constituye un aporte para intentar comprender este debate.

\* Coordinadora del Programa de Democratización de las Relaciones Sociales, Centro para la Promoción y Educación en Derechos Humanos, Escuela de Posgrado, Universidad Nacional de General San Martín.

Escribir un artículo para la revista *Anales de la Educación Común* es un honor y un privilegio. Como tales, pueden ser altamente paralizantes. ¿Cómo responder a tamaño desafío? ¿Desde qué lugar escribir? ¿Revisaría la importante producción académica desarrollada en los últimos años, en los que la mirada se volvió obsesivamente hacia los actores del sistema educativo, para intentar comprender los profundos cambios sociales y subjetivos que han tenido lugar tanto en el mundo de la vida de niños, niñas y adolescentes, como en los de sus grupos familiares y en los de las y los docentes? Estas investigaciones, de singular relevancia, invitan a la profundización y al debate; son conocidas y trabajadas por investigadores, docentes y formadores de políticas; dan cuenta de los problemas de la agenda pública que deben ser tomados en consideración a la hora de repensar el sistema educativo. Por lo tanto, en este artículo no me propongo volver sobre ellas, sino sumarme al debate, presentando algunas reflexiones desde la perspectiva de democratización, ciudadanía y derechos humanos, con la

intención de contribuir a la discusión.

Cuando estaba escribiendo esta breve introducción leí la Declaración Final del Foro Mundial de Educación de Buenos Aires, y entonces pensé que éste debía ser el comienzo de la presentación de los aportes que intento compartir.<sup>1</sup>

En mayo de 2006 se reunieron en Buenos Aires aproximadamente 13.000 educadoras y educadores, representantes de movimientos sociales, organizaciones populares y sindicales de diversos países latinoamericanos y europeos en el marco del Foro Mundial de Educación de Buenos Aires, bajo el lema “Educación Pública, Inclusión y Derechos Humanos”, coincidiendo con la conmemoración de los 30 años del golpe militar en Argentina. El Foro es parte de un proceso de movilización hacia la construcción de una Plataforma Mundial de Lucha por el Derecho a la Educación.

En su Declaración Final se señala a “la educación como un derecho humano y social inalienable, una herramienta poderosa en la construcción histórica de una sociedad justa e igualitaria”. El acceso y permanencia de mujeres y varones en el sistema público de educación, en el marco de un “trabajo cotidiano que permita una apropiación activa del conocimiento socialmente significativo y de los valores que sustentan la justicia social, la igualdad y la solidaridad entre los pueblos”, son condiciones de posibilidad de una democracia efectiva. Lo anterior supone el “derecho a la educación pública de calidad, a la salud, al trabajo y al desarrollo pleno de una vida digna”.

La Declaración Final afirma “el carácter universal del derecho a la educación, enfatizando el reconocimiento de la diversidad cultural,

identitaria y lingüística”. El derecho a una educación de y para todos incluye entonces el reconocimiento de esa diversidad, de lo cual se deriva la “defensa de una política de educación inclusiva e integradora, especialmente para aquellos sectores portadores de necesidades educativas especiales y singulares”. Considera imprescindible garantizar una amplia y sostenida inversión pública destinada a estos sectores.

También menciona otros no menos importantes considerandos relativos a la unidad de los pueblos latinoamericanos, la educación como derecho y bien público, la crítica a los “procesos de des-inversión, abandono, degradación y precarización de las condiciones de trabajo en la escuela y la lucha por una escuela popular” que implica una escuela de calidad para todos y todas.

Considero que las páginas que siguen están en consonancia con las actividades y la Declaración Final del mencionado Foro, y se vinculan con el marco teórico y las prácticas del programa de *Democratización, Ciudadanía y Derechos humanos* que estamos desarrollando en la Universidad de San Martín, en el cual ponemos en el centro de los procesos transformadores el espacio público y la articulación de movimientos sociales y agentes que llevan adelante las políticas sociales, como la educativa.<sup>2</sup>

La presencia de educadores y miembros de diferentes movimientos sociales, y de actores de la educación popular, como de los que participaron en el Foro mencionado, dan un marco para la realización de un proyecto educativo colectivo. Los procesos de democratización tienen lugar primordialmente en este tipo de espacios. Como afirmaba en otra parte, la acción colectiva se encarna en la vida

cotidiana, en las necesidades de subsistencia y en las vinculadas con el reconocimiento de la dignidad de mujeres y varones como sujetos de derechos. Si consideramos la imbricación del poder en todas las relaciones sociales, la participación en diversos sectores crea una acumulación de efectos positivos en el avance hacia una sociedad más democrática. En este sentido, los procesos participativos y la democratización son mutuamente interdependientes (Di Marco, 2000; 2005).

### Democracia y democratización<sup>3</sup>

Durante la transición democrática en nuestro país y en América Latina, los estudios sobre la misma estaban centrados en la reflexión sobre las formas de gobierno democráticas, los derechos políticos y civiles, la gobernabilidad y el papel de los partidos políticos y de las fuerzas armadas. En los 90 los debates se centraron en la aplicación de las políticas neoliberales que desplegaban una concepción minimalista del Estado y la democracia, cuya noción de ciudadanía respondía a la idea de la inserción individual en el mercado y el cumplimiento de los deberes políticos con un mínimo asegurado de derechos civiles. En esos estudios no se analizó suficientemente cómo se iba a lograr la consolidación democrática, qué tipos de sujetos colectivos se iban conformando, con qué derechos, con qué concepción de ciudadanía, en el marco de una región que simultáneamente se iba convirtiendo en una de las más inequitativas del mundo.

El concepto de democratización social enmarca esos procesos, algunas veces ignorados; otras, minimizados por la ciencia política.<sup>4</sup> Las relaciones sociales susceptibles de ser democratizadas no son sólo las que median entre el

Estado y la sociedad civil, sino también aquellas que se establecen al interior de todo tipo de instituciones –familias, escuelas, organizaciones diversas– y en todos los planos: político, social, cultural, tecnológico. En el análisis de las condiciones para el desarrollo de una democracia efectiva no siempre fueron incluidos los procesos de incorporación de los actores a la vida social y sus beneficios, los mecanismos de igualación de oportunidades y las formas de participación en las diversas esferas que afectan la vida individual y colectiva. En definitiva, la transformación de los contratos autoritarios en la cultura y las instituciones sociales.

Los procesos democratizadores se refieren a los cambios del autoritarismo y la desigualdad de poder y de recursos, y los dispositivos participativos que facilitan la incorporación a la ciudadanía de actores no reconocidos en virtud de su género, como por su edad, religión, etnia, etcétera. La toma de conciencia de los actores sociales acerca de los mecanismos simbólicos y materiales que permiten la desigualdad social es un aspecto sustantivo de la perspectiva de democratización, considerando que ésta se manifiesta, como ya afirmamos, en el espacio público.

La revisión de los supuestos que sustentan las bases de la autoridad, la distribución de los recursos materiales y simbólicos de un colectivo social y los valores tales como la participación, el pluralismo, la desnaturalización de la dominación, la concepción de la vida cotidiana como lugar, no sólo de las pequeñas cosas, sino como fermento de la historia, forman el sustrato de una cultura democrática, a nivel macro y micro social (Hopenhayn, 1993; Heller, 1997).

Desde este enfoque, la participación y la ampliación de los espacios de igualdad no se

La acción colectiva se encarna en la vida cotidiana,  
 en las necesidades de subsistencia y en el  
 reconocimiento de la dignidad.



refieren solamente a la ciudadanía política ni a su canalización mediante los partidos políticos, sino que se extienden a las relaciones de género, de generaciones, a los diferentes modos de vivir la cultura, el cuerpo y la sexualidad. Además de un enfoque de los actores considerados como agentes, esta perspectiva concibe como relevante el acceso en igualdad de condiciones a los derechos sociales, económicos y culturales, junto con la democracia interna de las instituciones sociales, ya que los derechos no pueden existir fuera de instituciones, valores y prácticas sociales (O'Donnell, Iazzetta y Vargas Cullel, 2003, 84-85).

La dimensión del ser humano como agente adquiere cada vez mayor importancia en las consideraciones acerca de la democracia. Refiriéndose a este tema, O'Donnell, Iazzetta y Vargas (2003, 33-69) expresan lo siguiente: “[...] el agente es alguien que está normalmente dotado de razón práctica y de autonomía suficiente para decidir qué tipo de vida quiere vivir, que tiene capacidad cognitiva para detectar razonablemente las opciones que se encuentran a su disposición y que se siente –y es interpretado por los demás como– responsable por los cursos de acción que elige”. Consideran que ésta es una concepción moral del ser humano como un individuo autónomo, razonable y responsable, que ha sido establecida legalmente en varios aspectos y señalan la vinculación entre

democracia, desarrollo humano y derechos humanos, ya que se basan en una concepción similar del ser humano como agente.

### La ampliación de ciudadanía

La perspectiva que desarrollamos se basa en la idea de ampliación de la ciudadanía y en la promoción activa y simultánea de los derechos de las mujeres y de niños, niñas y jóvenes, en los distintos escenarios de la vida cotidiana y desde el marco de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y la Convención de los Derechos del Niño. En este sentido, se articula: la especificación de derechos; la perspectiva de interdependencia de derechos (la relación entre las categorías de derechos civiles y políticos con los derechos económicos, sociales y culturales); la perspectiva de interrelación de las personas. Ello permite incorporar las nociones de conflictos entre derechos y necesidades en la cotidianidad.

### El enfoque contextual de Derechos Humanos<sup>5</sup>

Como señalé en el párrafo anterior, el aspecto central del enfoque consiste en considerar simultáneamente dos ejes: la igualdad de género y los derechos de niños, niñas y adolescentes. Esto responde a la consideración de que los derechos de género y de la niñez y la adolescencia no pueden ser considerados como dos instancias separadas, más allá de la

especificidad de cada uno. Los derechos corresponden a las distintas posiciones de sujeto de cada uno o una (Mouffe, 1992) y en la vida cotidiana están profundamente imbricados unos con otros.

Las investigaciones realizadas y el trabajo con profesionales en terreno en los últimos diez años, nos permitió observar que los planteos derivados de las intervenciones y prácticas profesionales son cada vez más complejos, ya que se presentan situaciones de vulneración de derechos en un mismo sujeto y en relaciones entre sujetos.<sup>6</sup> En consecuencia, cada categoría de derechos no puede ser, entonces, abordada en forma aislada, por cuanto cada una tiene su correlato con otra, interrelacionadas frecuentemente en una forma conflictiva.

Sumado a lo anterior, en el campo de los Derechos Humanos se ha realizado un giro respecto de las concepciones usuales, considerando que es necesario el *análisis contextual e interpretativo* para reflexionar sobre cómo es posible garantizar que las personas puedan tener sus derechos protegidos, en tanto tarea que posibilita nuevas ampliaciones de ciudadanía.

Scott (1999) plantea un desafío referido a si se debe proteger el sistema de Derechos Humanos o más bien, sin restarle importancia en lo más mínimo al mismo, debemos hacer un esfuerzo más, que consiste en pensar en la protección efectiva de los sujetos de

derecho, teniendo en cuenta la definición de los derechos que los actores hacen en sus contextos de interacción. Ante este interrogante consideramos –al igual que Scott (*ob. cit.*)– que para hacer que los derechos *funcionen* en la vida cotidiana de los sujetos, la clave es articular las dimensiones de interdependencia de derechos, interrelación de personas, la intersectorialidad y la especificación de los derechos generales.

A continuación haremos una revisión sucinta de cada una de ellas.

Interdependencia de derechos: la Declaración de Viena (1993) establece que los Derechos Humanos son universales, indivisibles, interdependientes e interrelacionados, promoviendo un análisis integral de los mismos. Pero es necesario considerar que esta perspectiva ofrece algunas tensiones a tener en cuenta, en especial cuando se lleva a la práctica, ya que puede contribuir a minimizar la importancia de la especificidad de algunos derechos, por ejemplo de los derechos de las mujeres o de los derechos económicos y sociales. Algunos autores consideran a los derechos de las mujeres y a los derechos económicos y sociales como derechos contra-hegemónicos: aquellos que discuten el carácter sexista y clasista de las convenciones anteriores. De modo que, cuanto más se los une más puede existir la posibilidad de minimizar su efecto contra-

Los derechos de género y de la niñez y adolescencia no

pueden ser considerados como instancias separadas,

más allá de la especificidad de cada uno.



hegemónico, aun dentro del discurso de Derechos Humanos.

Interrelación de personas: la interdependencia de derechos pone el foco en el conjunto de derechos que posee cada persona. En cambio, cuando se menciona la interrelación de personas se está aludiendo centralmente a sujetos cuyos derechos dependen de los de otros, igualmente titulares de derechos. Con esta perspectiva se ilumina la interrelación entre personas sujetos de derecho. Al tener en cuenta la compleja trama de las interrelaciones, consideramos también el juego simultáneo de la ética de la justicia y la ética del cuidado.<sup>7</sup>

Intersectorialidad: se refiere a la intersección de derechos, sin etiquetarlos ni en categorías mentales, ni en instituciones especializadas (por ejemplo, en oficinas segmentadas de gestión de políticas sociales). Si existen estas instituciones, es necesario fomentar el diálogo y la construcción de redes interinstitucionales para dar cuenta de la trama de derechos que hemos mencionado, que permita avanzar en un abordaje de integralidad de los derechos en la vida cotidiana de los sujetos.

Especificación de los derechos generales: al plantear formas particulares de derechos universales se reconoce un proceso de luchas que implicaron rebeldías, resistencias y negociaciones para lograr dicha titularidad. De este modo, se especifica sobre la base de los intereses de diversos colectivos antes no tenidos en cuenta, en un marco legal que los contextualiza y protege (Scott, *ob. cit.*). La Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y la Convención de los Derechos del Niño ejemplifican esta perspectiva.

En este enfoque y con el fin de reflexionar sobre el respeto y la autonomía de niños, niñas y jóvenes, además de su protección y cuidado, ponemos el acento en:

- la dimensión política de las relaciones de género y generaciones;
- el análisis crítico sobre los valores y las costumbres culturalmente arraigados y sostenidos desde el sistema patriarcal;
- la reflexión sobre las relaciones de autoridad masculina, de subordinación femenina y de ejercicio del poder de los adultos y adultas sobre niños, niñas y adolescentes.

La vinculación entre los derechos que proponemos posibilita pensar prácticas transformadoras de la desigualdad y profundizadoras de la democracia, en la medida que permite revisar los atravesamientos de clase, etnia, género y generaciones en los contextos cotidianos.

### **Poder y autoridad**

El papel de las familias y del sistema educativo en la socialización de las generaciones jóvenes puede ser considerado como el de simple reproductor de las ideologías dominantes, de los patrones de jerarquía por sexo y edad, de la desigualdad y el autoritarismo o por el contrario, como el lugar donde se configuran y recrean sistemas de creencias y prácticas acerca de varias dimensiones centrales de la vida cotidiana, entre ellas las relacionadas con los modelos –convencionales o no– de género y autoridad. Para esto es necesario que introduzcamos las nociones de poder y autoridad (Di Marco, 2005).<sup>8</sup>

La autoridad, concebida como la legitimidad del poder, se basa en el reconocimiento por parte del grupo hacia quien o quienes lo practican (Weber, 1964): se reconoce y se

obedece voluntariamente a quienes conducen o, en palabras de Sennett (1980), la autoridad significa un proceso de interpretación y de reconocimiento del poder. En los sistemas de autoridad tradicionales la relación entre el que manda y el que obedece no se apoya en una razón común ni en el poder del primero. Lo que tienen en común es el reconocimiento de la pertinencia y legitimidad de la jerarquía, en la que ambos ocupan un puesto definido y estable (Arendt, 1954; 1996, 103).

El poder es un mecanismo que construye discursos, relaciones, y produce nuevas realidades sociales (Foucault, 1983, 188). Las relaciones de género son un campo primario de articulación del poder (Scott, 1986, 45). En consecuencia, un tema central en las relaciones entre varones y mujeres no es solo la relación de poder sino la posibilidad desigual de ser considerado/a como autoridad. Generalmente este lugar le es otorgado al varón, mientras que las mujeres suelen ejercer poder, sin ser reconocidas como autoridad. En las diferentes modalidades de encarnarse los patrones culturales del patriarcado –forma de autoridad basada en el hombre/padre como cabeza de familia, con la mujer y los hijos subordinados a su autoridad– las diferencias en la asignación de la autoridad remiten a que el sistema de género es una relación jerárquica entre varones y mujeres cuyo ordenamiento está apoyado en discursos que lo legitiman y naturalizan. Los discursos acerca del poder de varones y mujeres se construyen sobre la desigualdad de la relaciones entre los géneros, de tal modo que la legitimidad del poder de las mujeres queda oscurecida, no reconocida o confinada a ser un poder en el mundo de los afectos, que es considerado como el lugar de la feminidad.

El concepto de autoridad es clave para la perspectiva de democratización, porque permite entender la dinámica de los procesos sociales y de los de desmantelamiento del autoritarismo. Más aún, esta categoría también está en el centro de las preocupaciones de la sociedad: en diciembre de 2001 la crisis no fue solo política, sino también cultural, y permitió desmitificar, revisar y deconstruir la autoridad en la que se asentó el modelo neoliberal. En la vida diaria, estamos preocupados por las relaciones de los adultos con los más jóvenes, inmersas en la confusión acerca de las posibilidades y límites de la democracia en los vínculos entre padres, madres, hijos e hijas; entre los docentes y sus alumnos y alumnas. Por esto creo necesario desplegar esta concepción, para enfatizar: a) la necesidad de autoridad y b) el rechazo al autoritarismo.

Desde el enfoque de democratización se considera que la autoridad es necesaria, tanto para los niños y las niñas y los jóvenes que la necesitan, para contar con adultos que los guíen y apoyen, como para la realización de una parte del desarrollo personal de los adultos, que consiste en la posibilidad de desplegar su atención a otros, de ser guías, de conferir confianza y seguridad, como ya señalamos (Sennett, 1980). Esta última parte no siempre es tenida en cuenta, y en vez de considerarla ligada al desarrollo adulto, a la autonomía y al servicio hacia otros/as, se la ve como un privilegio o como una carga, tanto en el mundo de las *pequeñas cosas*, en la vida cotidiana o en el mundo macrosocial.

La autoridad es relacional, alguien tiene legitimidad porque es reconocido dentro de las normas y valores aceptados por el conjunto, lo que indica que si se modifican las normas y

## El concepto de autoridad es clave para la perspectiva de democratización, porque permite entender la dinámica de los procesos sociales.



los valores aceptados, los modelos de autoridad pueden cambiar según las redefiniciones que hagan los actores. A menudo, se presenta a la autoridad como una posición y, por lo tanto, se la desvincula del dinamismo de las relaciones de poder, de las cuales debería ser una expresión. No se la considera como una relación transformable, sino como una relación rígida, naturalizada, o porque se la impone por la fuerza o se ejerce de manera alejada de la experiencia cotidiana y concreta de las personas.

Las reglas de juego que hacen a los actores sociales mutuamente responsables y que generan las coordinaciones necesarias para la vida social a cargo de la mayor cantidad de actores posibles constituyen otra manera, más democrática, de ejercer la autoridad. La búsqueda activa acerca de la validez de las normas y las consecuencias de las mismas en la vida de cada uno, replantea el significado del poder y de la autoridad, no los elimina.

### Conflictos: poder, autoritarismo y violencia

Arendt (1954; 1996, 101) distingue entre poder, autoridad y violencia. Concluye que la violencia es invocada cuando el poder está amenazado, y señala que la autoridad siempre demanda obediencia, la cual es aceptada en el grupo gracias a la legitimidad y la confianza que se le otorga a esa autoridad. No es adecuado, entonces, confundir obediencia con violencia.

La autoridad, como ya se dijo, otorga seguridades, protege, confirma a los otros. Se construye con actos mutuos de delegación y de protección, lo cual implica el debate sobre los vínculos y la remodelación de los principios en los que se basan. La promoción de un discurso abierto por el cual se pueda enunciar la propia voz permite revisar las decisiones que llegan desde arriba de la pirámide y dar poder a los de abajo. Del mismo modo como se exige que en el ámbito público las autoridades sean legibles y visibles para construir valores como la confianza, la solidaridad y la democracia, también esto debiera exigirse en la vida cotidiana.

El conflicto puede ayudar a transformar la autoridad: en la medida en que se cuestionan las normas, la autoridad es desmitificada por el mismo grupo social, que de este modo la hace visible en sus falencias, tomándola por dentro, deconstruyéndola y construyendo nuevas autoridades. Los conflictos son muy buenos analizadores de las relaciones sociales, y por lo tanto, de las de género y autoridad, pues, aunque no sean explícitos, están develando, mediante alguna estrategia discursiva, las oposiciones que, en casi todos los casos, están vinculadas a relaciones de dominación. Por eso recordamos el continuo entre poder y autoridad, conflicto y cambio, ya que es en este proceso donde pensamos que se pueden jugar alternativas de negociaciones democratizadoras u otros mecanismos que favorezcan el diálogo y el debate, y

que conduzcan a dismantelar el autoritarismo y a ejercer la autoridad.

Para que las negociaciones mencionadas puedan abrir el nudo de los conflictos tanto en la escuela como en las familias o en otras organizaciones, es necesario pensar sobre las desigualdades previas con las que se llega a una negociación. Muchas veces éstas suceden en habla de mesas desparejas (Beck Kritek, 1998). ¿Da lo mismo que los negociadores sean de diferente sexo? ¿Que uno o una sea un padre o madre inmigrante y el otro u otra un/a docente? ¿Que sean algunos de una religión mayoritaria y otros, no? ¿Heterosexuales u homosexuales? Es necesario mirar de frente estas diferencias, para que no sean tratadas como desigualdades, y poder colocar la paridad en la negociación, esto es, emparejar la mesa, desnaturalizando las desigualdades. La negociación así entendida no implica simple regateo para conseguir ventajas, sino el proceso para enfrentar los conflictos en una forma justa y cuidadosa de las relaciones.

Cuando los actores elaboran un discurso de derechos que desnaturaliza la desigualdad, hacen visible y legible al poder y revisan los viejos contratos y acuerdos autoritarios de la sociedad, en los niveles macro y microsociales, es un camino para la “democratización de la democracia” (Giddens, 1992).

El discurso produce realidades, en este sentido el discurso de derechos puede conducir al

logro de una mayor autonomía mediante un cambio en el grado de conciencia, que se traduce en una búsqueda de más control sobre la propia vida y en el reconocimiento del derecho a hacer elecciones y tomar decisiones.

Para contribuir a superar la desigualdad en las relaciones de género, los mecanismos de negociación entre varones y mujeres deben cuestionar la *naturalidad* de la desigualdad de autoridad y de recursos. La dominación masculina se legitima a partir de prácticas y discursos que varones y mujeres toman como naturales y reproducen en la vida social. La violencia simbólica construye dominadores y dominadas, que se inclinan a respetar, admirar y amar a los que tienen el poder (Bourdieu, *ob. cit.*, p. 51).

La ruptura de esta relación de autoridad naturalizada requiere “una acción política para el logro de la transformación de las relaciones entre los sexos y el ocaso del orden masculino” (Bourdieu, 2000). Esta acción política significa no reconocer y resistir la legitimidad de la dominación de género del sistema patriarcal vigente, más allá de los reconocibles logros que el movimiento de mujeres en nuestro país y en el mundo ha alcanzado, producto de sus luchas.

#### Coda

El punto de partida del enfoque que he presentado sintéticamente es la necesidad de

En la medida en que se cuestionan  
las normas, la autoridad es desmitificada  
por el mismo grupo social.



elaborar estrategias para evitar o mitigar la incidencia y reproducción del autoritarismo y la violencia, promoviendo una convivencia basada en el respeto de los derechos y en el cumplimiento de responsabilidades, en un marco de cuidado y de interdependencia mutuos. Se basa en la perspectiva de ampliación de la ciudadanía, como el “derecho a tener derechos” (Arendt, *ob. cit.*), asumiendo una conceptualización que considera a la ciudadanía como una construcción histórica y social, que depende de la sinergia entre la participación y la conciencia social.

Aparte de las investigaciones, centradas en el estudio de las políticas y los movimientos sociales, en las que intentamos comprender más estos fenómenos, el aspecto del programa que desarrollamos como propuesta para promover transformaciones democráticas puede contribuir en varios niveles:

- en el de las relaciones familiares, para el desarrollo de relaciones más democráticas, que favorezcan la igualdad de oportunidades para mujeres y para varones y la elaboración

pacífica de los conflictos, y que contribuyan al descenso de la violencia ejercida hacia las mujeres, niños y niñas;

- en el de las diversas acciones que realizan los profesionales, para la profundización de las prácticas que permiten la convergencia de los derechos, en especial, de las mujeres, y niños y niñas;
- en el del Estado, para la construcción e implementación de políticas integrales desde una perspectiva de democratización, basadas en la ética de los derechos y la del cuidado.

En la puesta en marcha de este programa consideramos la necesidad de trabajar simultáneamente, como ya hemos repetido varias veces, fomentando la conciencia y práctica de los derechos de las mujeres y de los niños, niñas y adolescentes, reafirmando una convicción democratizante y facilitadora de la ampliación de la ciudadanía que coloca en un lugar central la construcción de autoridades adultas –de mujeres y de varones– que puedan servir de sostén y amparo para el crecimiento hacia la autonomía de los más jóvenes. 

#### Notas

<sup>1</sup> La declaración está sintetizada; entre comillas se destacan las citas textuales.

<sup>2</sup> Hemos contado con el apoyo de Unicef, de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación y del British Council para la realización de actividades y publicaciones específicas. Producto de este trabajo son las publicaciones que se señalan en la bibliografía. Las reflexiones que se leerán a continuación están expresadas en diferentes publicaciones académicas y de formación que hemos desarrollado en los últimos años.

<sup>3</sup> Se sigue en este punto a Di Marco, Graciela y Palomino, Héctor, 2004.

<sup>4</sup> Desde la tradición sociológica, sin embargo, a mediados de los 80, se comienzan a estudiar los movimientos que emergieron en el contexto de los últimos años de la dictadura (Jelin, 1985; González Bombal, 1985). Las acciones colectivas de la última década fueron estudiadas por Schuster y Pereyra (2001); Scribano (1999,2002,2003,2005); Scribano y Schuster, (2001); Giarraca y Teubal (2001); Bida-secca y Mariotti (2001); Auyero (2003); Svampa y Pereyra (2003); Di Marco y Palomino (2003, 2004). Los movimientos en América Latina fueron objeto de estudio entre otros, Escobar y Álvarez (1992).

Los movimientos de mujeres han sido analizados en una variada literatura: Álvarez (1998, 1999); Álvarez, Dagnino, Escobar (1998); Blondet (1995); Eckstein (1989); Escobar y Álvarez, 1992; Feijoo (1982, 1998, 2000), Feijoo, Gogna (1985); Jaquette (1989, 1994); Jaquette, Wolchick (1998); Jelin (1985, 1987, 1990, 1997, 2003); Jelin, Herhberg (1996); Safa (1990); Molyneux, Dore (2000); Molyneux, (2000), Molyneux, Razavi (2002); Schild (1998); Stephen (1997); Schmukler, Beatriz, Di Marco, Graciela (1997); Vargas (2002). Feijoo (2000). Entre los estudios más recientes se encuentra la compilación de Lebon y Maier (2006). [Los datos completos de esta bibliografía, que la autora incorpora en su texto original, se encuentran disponibles en la versión digital de esta revista, en [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar).]

<sup>5</sup> Basado en Di Marco, Graciela, 2005 Di Marco, Graciela y otros, 2005 Di Marco; Llobet, Valeria; Brener, Brener, Alejandra y Méndez, Susana, 2006.

<sup>6</sup> La base teórica del programa está constituida por el conjunto de las investigaciones que venimos realizando desde 1989 en Argentina.

<sup>7</sup> Estos conceptos se encuentran desarrollados en Di Marco, Llobet, Brener y Méndez (2006), capítulo 2.

<sup>8</sup> Se sigue en este apartado a Di Marco, 2005, capítulo 2.

#### **Bibliografía\***

Arendt, Hannah (1954), *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península, 1996.

Beck Kritek, Phyllis, *La negociación en una mesa despareja. Un abordaje práctico para trabajar con las diferencias y la diversidad*. Buenos Aires, Granica, 1998.

Bourdieu, Pierre, *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama, Col. Argumentos, 2000.

Convención sobre los Derechos del Niño (CDN).

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW).

Di Marco, Graciela, *Democratización de las familias*. Buenos Aires, Unicef, 2005.

Di Marco, Graciela, *Democratización de las familias. Estrategias y alternativas para la implementación de programas sociales*. Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones - UNSAM, 2005.

Di Marco, Graciela; Altschul, Marcela; Brener, Alejandra y Méndez, Susana, *Democratización de las Familias: Guía de Recursos para talleres*. Buenos Aires, Unicef, 2005.

Di Marco, Graciela y Colombo, Graciela, "Las mujeres en un enfoque alternativo de prevención. Una modalidad de trabajo en sectores populares", en *Documentos de Políticas Sociales N° 21*. Buenos Aires, CIOBA, 2000.

Giddens, Anthony, (1992) *The Transformation of Intimacy. Sexuality, love and eroticism in modern societies*. Standford, Standford University Press, 1992.

Heller, Agnes, *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península, 1997.

Hopenhayn, Martín, "El humanismo crítico como campo de saberes sociales en Chile", en Brunner, José Joaquín; Hopenhayn, Martín; Moulian, Tomás; Paramio, Ludolfo (1993) *Paradigmas de conocimiento y práctica social en Chile*. Chile, Libros Flacso, 1993.

O'Donnell, Iazetta y Vargas, Cullel, *Democracia, Desarrollo Humano y Ciudadanía. Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina*. Rosario, PNUD-Homo Sapiens, 2003.

Scott, Craig, "Reaching beyond (without abandoning) the category of 'Economic Social and Cultural Rights'", en *Human Rights Quarterly*, 21.3.(1999). Baltimore, Johns Hopkins University Press.

Scott, Joan (1986). "Gender: A Useful Category of Historical Analysis", en *American Historical Review*, n° 91, en Amelang, James y Nash, Mary (ed.), *Historia y género: las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Valencia, Edicions Alfons El Magnanin, 1990.

Sennet, Richard, *La Autoridad*. Madrid, Alianza, 1980.

\* Los datos completos de esta bibliografía, que la autora incorpora en su texto original, se encuentran disponibles en la versión digital de esta revista, en [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar).

Género y currículum

# ACERCA DE MASCULINIDADES, FEMINIDADES Y PODER EN LAS ESCUELAS

Adriana Hernández y Carmen Reybet \*

El artículo analiza y compara las múltiples relaciones de poder y visiones de la realidad que se ponen en conflicto en el campo discursivo del currículum y las prácticas escolares.

\* Docentes e investigadoras, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Coordinadoras del proyecto “Género, sexualidad y escuela. Prácticas discursivas de docentes de nivel primario de la ciudad de Neuquén”, período: 2000-2003.

A lo largo del siglo XX la cuestión curricular fue adquiriendo centralidad tanto en las políticas públicas como en los análisis y estudios educativos. Así, el campo pedagógico se ha ido reordenando al subsumirse y/o desplazarse otras áreas de intervención posibles bajo la lógica curricular.

Cabe destacar que en Argentina la agenda curricular logró imponerse especialmente durante la reforma educativa de los 90. En consecuencia, *lo curricular* se presenta hoy como un particular terreno en el que se dirimen sentidos en torno a las definiciones sociales sobre lo legítimo, lo justo, lo deseable, lo necesario, y en el que se expresan intereses de sectores y grupos en pugna.

En este trabajo se entiende el currículum como campo discursivo atravesado por múltiples relaciones de poder en disputa en torno a visiones en conflicto sobre la realidad; visiones que articulan de modo diverso las relaciones sociales de clase, género, etnia, edad, entre otras. Esta conceptualización nos habilita para ensayar una mirada en clave de géneros sobre las

prácticas curriculares en nuestro país, tanto en el orden de lo explícito/escrito –en especial en los Contenidos Básicos Comunes (CBC)–, como en el denominado currículum en acción o currículum oculto.

### Un terreno de lucha

Pensar en términos de *géneros* nos remite a sistemas de relaciones sociales que articulan complejos entramados de poder en torno a la diferencia sexual. Docentes, alumnas y alumnos pueden visibilizarse como sujetos con cuerpo, cuerpos *enseñados* por medio de mediaciones discursivas que operan de modo particular en las instituciones escolares.

Desde la línea de la pedagogía crítica que abreva de los aportes postestructuralistas, Peter Mc Laren y Henry Giroux acuñan la categoría cuerpo/sujeto como “[...] el terreno de la carne en el que se inscribe, se construye y se reconstituye el significado [...] Desde esta perspectiva el cuerpo es entendido como [...] la encarnación de la subjetividad” (Mc Laren 1997). Así entendemos que los seres humanos constituimos nuestra subjetividad en un proceso que en parte es autoconsciente, y en parte remite a significaciones y regulaciones que escapan a nuestro conocimiento o comprensión explícita.

Las prácticas curriculares, entendidas en sentido amplio como particulares configuraciones discursivas provenientes de un discurso pedagógico hegemónico, son prácticas constitutivas de la subjetividad de docentes y alumnado en tanto habilitan aprendizajes que podemos plantear mediante preguntas tales como: ¿qué es válido pensar?; ¿qué está permitido sentir, sufrir?; ¿qué es ser cuerpo femenino o qué es ser cuerpo masculino se-

gún el lugar que se ocupa en la estructura socio-cultural en un momentos histórico dado? (Fossatti y Oyola, 2003); ¿la historia de quién o quiénes tiene más valor?; ¿qué formas de aprendizaje se articulan que, al mismo tiempo, permiten configurar modos de percibirnos como sujetos u “objetos” pasivos dentro del mundo en que vivimos?; ¿qué tipo de representaciones se construyen de “nosotros/as, otros/as, y nuestro medio social?”.<sup>1</sup> Este abordaje nos permite interrogarnos acerca de los modos por los cuales es *disciplinado* en la escuela el cuerpo sexuado de alumnas/alumnos, /maestros/maestras; nos permite también detenernos a observar y a *oír* lo que se silencia y lo que se explicita, lo que se actúa; a detectar el saber autorizado que circula en las aulas y que vehiculiza modelos de ser hombre/mujer, internalizados como lo único, lo deseable, lo correcto, por los alumnos y las alumnas en la clase (Hernández y Reybet, 2005).

Es en este sentido que decimos que la escuela y el aula sostienen modos de subjetivación genéricos e intragenéricos atravesados por relaciones de poder que operan de forma dinámica. A la vez planteamos que el aula no sólo vehiculiza las representaciones sociales dominantes sobre lo masculino y lo femenino, sino que también permite la emergencia de contradiscursos que expresan conflictos, contradicciones o reinterpretaciones de la tendencia dominante.

Si nuestra subjetividad está constituida en un proceso que es a la vez consciente e inconsciente, las prácticas escolares pueden convertirse en un terreno de lucha por nuevas prácticas discursivas que permitan encarnar otras formas de subjetividad. Cabe aclarar que al referirnos a procesos conscientes los

reconocemos como instancias contingentes e históricas, finitas, parciales, mediadas por el lenguaje y la historia (Fossatti y Oyola, 2003).

### Sujetos sociales<sup>2</sup>

Un análisis exhaustivo de los CBC muestra el complejo entramado de relaciones sociales tejido entre diversos actores sociales, en procura de lograr imponer o negociar sus particulares sistemas de significados y valores en torno a diversas cuestiones, de las cuales en este artículo sólo referiremos al género.

La investigadora mexicana Alicia de Alba diferencia tres tipos de *sujetos sociales del currículum*: los *sujetos de la determinación curricular*, interesados en determinar las orientaciones básicas de un currículum (Estado, Iglesia, otros); los *sujetos del proceso de estructuración formal del currículum*, que son los que dan forma al currículum en el ámbito institucional (consejos y equipos técnicos) y los *sujetos sociales del desarrollo curricular* que son los de la práctica cotidiana (docentes y alumnado) (De Alba, 1991).

En ese sentido, articulando la mirada sobre los CBC desde los sujetos del currículum y desde el “circuito de producción, circulación y consumo” de los mismos considerados como “producto cultural”, (Jhonson, 1983) algunas de las preguntas que permiten iluminar la perspectiva de género son las siguientes: ¿cuáles fueron los argumentos en torno a la inclusión de las categorías sexo o género?, ¿quiénes los esgrimían?, ¿cómo trascendieron esos debates a la comunidad?, ¿cómo las representaciones de sexo o género en los CBC operan para mantener a las mujeres dentro de relaciones de dependencia?, ¿cómo son retomadas estas representaciones por parte del personal direc-

tivo y docente?, ¿dónde y cómo tienen alguna tendencia emancipatoria?

En el presente trabajo y ante el abanico de opciones que se abren con el objetivo de establecer si en los CBC se expresa, y hasta qué punto, el enfoque de género, nosotras escogemos instalarnos en el lugar de lectoras situadas cuya agenda política problematiza las construcciones hegemónicas de sentido común que naturalizan la feminidad y la masculinidad y ocultan las relaciones de poder que las constituyen en tanto tales.

Esta elección supone que nuestros esfuerzos de análisis están concentrados en el momento de la –potencial– lectura de los CBC por parte de los “sujetos del desarrollo curricular”, especialmente los y las docentes, haciendo prevalecer el estudio de las condiciones de las prácticas posibles y el registro de la dimensión subjetiva de quienes educan, con lo cual nuestro análisis se centra en la interpretación que los CBC habilitan para los y las docentes. Nuestro propósito es des-centrar [sic] el texto como objeto de estudio, no estudiarlo en sí mismo, sino por las formas subjetivas o culturales que lo hacen posible o disponible. En este caso, formas subjetivas que refieren a la complejidad de los sujetos sociales en tanto sujetos de género, clase, etnia, edad, entre otros.

Algunos *hallazgos* que hemos recortado para este trabajo dan cuenta de nuestra indagación sobre los CBC, tarea que excede los límites impuestos por el presente artículo.

Como ilustración de nuestro examen, remitimos al área de Ciencias Sociales, área en la que la distinción que aparece en la sección Síntesis Explicativa de EGB entre “los alumnos y las alumnas”, “futuros maestros y maestras”, “niños y niñas”, no aparece en los distintos

## La escuela sostiene modos de subjetivación genéricos e intragenéricos atravesados por relaciones de poder que operan de forma dinámica.



apartados referidos a Expectativas de Logro, Conceptualizaciones Generales y Orientaciones Didácticas. Por otra parte, no se traduce en una incorporación sustancial de la problemática de género en los contenidos de EGB, Polimodal y Formación Docente.

El proceso de búsqueda de indicios en torno a la presencia de la perspectiva de género en dicha área condujo nuestra atención al tratamiento que allí se efectúa en relación a la “diversidad” y la “discriminación”, de la que los siguientes extractos de contenidos dan cuenta. En el documento de la Formación Docente de la provincia de Neuquén (año 1997) se enumeran con referencia a la diferencia cultural, entre otros contenidos: “Comprensión analítica y crítica de las distintas experiencias socioculturales concretas en diferentes sociedades y en el marco de la sociedad nacional, reconociendo el valor de dicha comprensión a los fines de *superar estereotipos discriminatorios por motivos de sexo, étnicos, sociales, religiosos y otros*” (184).<sup>9</sup>

En la EGB se mencionan explícitamente diversos “procesos de marginación y discriminación, conscientes e inconscientes, en los que intervienen *modelos sociales y roles fijados, por ejemplo, a los varones y a las mujeres, a los sanos y a los enfermos, a los ‘normales’ y a los ‘discapacitados’, a los pobres y a los ricos, a los nativos y a los extranjeros, a los creyentes y a los no creyentes*” (p. 337). Y, a continuación,

se plantea “el reconocimiento de los derechos humanos básicos para la vida social plena y sin discriminaciones por razones étnicas, religiosas, *de sexo*, etáreas”. Otra referencia con relación a “*las discriminaciones sociales a la mujer*” es mencionada como “violación de los derechos humanos” (p. 355).

En la Formación Docente (Bloque 2) se listan una serie de programas orientadores para la discusión didáctica. Específicamente el Programa 7 permite abordar “temáticas particulares: educación para la paz, programas de *no discriminación por sexo*, educación para el diálogo y la integración entre culturas diversas” (p. 254).

Planteamos que la noción de diversidad que se perfila omite considerar a sujetos sociales que construyen sus diferencias en campos surcados de conflictos y relaciones de poder. “Diversidad” y “discriminación”, a partir del nivel de generalidad de su tratamiento en los contenidos de los tres niveles, quedan configuradas como dos territorios distintos y separados, asociados a valoraciones positivas y negativas respectivamente, sin que puedan desentrañarse los vínculos que se ponen en juego entre ambas a la hora de construir al/la diferente. Este nivel de generalidad, a su vez, interpela la diferencia, la diversidad, la discriminación, pero no objetiva al/la diferente, al/la discriminado/a, sujetos concretos que padecen, que sufren, cuyas subjetividades son

producidas en un entramado complejo de relaciones de poder.

Las diferencias de género se invisibilizan o se tornan irrelevantes, reduciéndose a una diferencia sexual basada en la naturaleza biológica. En tanto no problematizadas, estas relaciones –como otras: étnicas, etáreas, sociales–, se inscriben en el campo de la diversidad, espacio natural de la diferencia como valor que elude contemplar las relaciones de desigualdad. En estos abordajes no se subraya suficientemente la posibilidad de entender la cuestión de la complejidad de los sujetos sociales en la multiplicidad de posiciones (clase, género, etnia, edad, otros) que ocupan en la estructura socio-cultural.

Dado el nivel de generalidad y la ausencia de un carácter fuertemente prescriptivo en los CBC, las posibilidades de la lectura de género de los mismos están en directa relación con los esquemas previos y las posiciones que ocupan los sujetos –fundamentalmente los/as docentes– en la arena pública. Si bien las interpretaciones y prácticas pueden ser heterogéneas y contradictorias, el resultado más probable apunta a la perpetuación de las significaciones vigentes.

De todos modos, desde una mirada crítica que procura recuperar intersticios en el entramado de la producción curricular, entendemos que los CBC remiten a un reconocimiento básico de la diversidad de los educandos y las

educandas en cuanto hombres y mujeres. Aun si el reconocimiento de hombres y mujeres permanece en el terreno de la diferencia natural, igualmente habilita un movimiento inicial de despegue de la noción de persona/sujeto universal. Cuando esta noción “neutra” de sujeto universal retorna en el lenguaje utilizado en otros lugares de los documentos, instala una tensión con las expresiones “niños y niñas”, “alumnas y alumnos” que aluden a sujetos con cuerpo. Estos avances y retornos que producen múltiples inscripciones en los cuerpos sexuados habilitan la puesta en movimiento de una disputa de sentidos que puede entenderse como campo de lucha para la instalación progresiva de una mirada de género.

#### Normas, creencias y valores<sup>4</sup>

Las prácticas escolares de educadoras y educadores, así como de educandos y educandas, responden a normas, creencias y valores no explicitados acerca de lo que significa ser mujer y ser varón, que habilitan/legitiman ciertas interacciones y deslegitiman/desechan otras. Estas normas, creencias y valores constituyen lo que denominamos “currículum oculto”, cuyos contenidos tácitos son aprendidos eficazmente en tanto se verifican en la realidad (Palermo, 2004).

Es posible identificar una serie de articulaciones/regularidades que reconocemos como dispositivos de género que regulan

La noción de diversidad omite considerar a sujetos

sociales que construyen sus diferencias en campos

surcados de conflictos y relaciones de poder.



las prácticas escolares. Dichos dispositivos operan, entre otros, en torno a distintos aspectos. Uno de ellos es el lenguaje que, pretendidamente neutro, invisibiliza a las mujeres bajo expresiones que las incluyen en el universal “los alumnos”. Otro dispositivo refiere a los rasgos de personalidad y expectativas de aprendizaje y de conducta, que naturaliza a los rasgos femeninos y masculinos entendidos como predisposiciones biológicas. Así, la creencia en que los “varones son más inteligentes/racionales” opera como profecía autocumplida al verificarse un rendimiento diferencial a favor de los alumnos en Ciencias Naturales y [Ciencias] Exactas. Un tercer dispositivo remite a los cuerpos. La caracterización del cuerpo femenino en términos de fragilidad, delicadeza, suavidad, sensibilidad, pasividad tiene su correlato con la prevalencia de imágenes corporales que minimizan las posibilidades de las mujeres para el ejercicio físico. En cuanto a la caracterización del cuerpo masculino, el mismo impresionada como una *identidad* fija que cristaliza los estereotipos que hacen alusión a la fuerza, la agresividad, el dominio. Un cuarto dispositivo consiste en el uso diferencial del espacio (aula, patio, entre otros).

En relación con el espacio, los estudios en general abundan en señalamientos con respecto a su uso en el aula y en el patio, en dirección a una mayor disposición y/o apropiación del mismo por parte de los varones.

En este sentido, el área de la educación física constituye un campo particularmente rico en significaciones y principios de género que la posicionan como uno de los espacios más fuertes, dentro del más amplio de las prácticas escolares, de construcción de la identidad

genérica. Estas significaciones y principios, entendidos en sentido amplio como producto de prácticas sociales e históricas, operan ordenando y clasificando el mundo y la experiencia de niñas y varones en forma compartimentada, fragmentada.

Schara Grodsky 1999 señala que en las clases de educación física, la distribución de los cuerpos de alumnas y alumnos en el espacio no es equitativa, ya que las primeras ocupan espacios periféricos o marginales, “a un costado de donde juegan los varones y en espacios reducidos” (p. 95) en tanto que estos últimos ocupan espacios centrales. Este investigador enfatiza: “durante todas las clases mixtas observadas, las mujeres han estado sometidas a desigualdades espaciales” (p. 95).

En sus descripciones, Schara Grodsky, toma nota de la tendencia de los varones a dominar el territorio ocupando zonas fijas y centrales diferenciadas con claridad de las ocupadas por las mujeres.

Cabe acotar que los resultados de estas observaciones son aplicables también a las actividades áulicas en otras áreas disciplinares. En observaciones de clase de 7º grado (Hernández y Reybet, 2005) se registra que las alumnas forman una hilera de mesas que se conserva durante toda la clase. En tanto, los varones ocupan las dos terceras partes del salón, cambiando de lugar, corriendo los bancos.

Según Palermo (2004), por lo general, las alumnas “[...] se ubican en la zona más cercana al escritorio, y los varones en la más alejada. Esto redundará en un mayor control hacia las nenas, a quienes la maestra tiene más cerca” (p. 150).

Diversas investigaciones coinciden en señalar que el alumnado tiende a agruparse por sexo, produciéndose en muchos casos zonas

separadas: zona de niñas y zona de varones; patrón que se repite dentro del aula y en el patio: los varones en el centro de la escena y las niñas en los *bordes*, esquinas, márgenes.

En nuestra investigación en escuelas primarias de la ciudad de Neuquén, una constante que se reitera tiene que ver con la primacía del espacio asignado a la cancha de fútbol en el patio abierto, y a los arcos de básquet en el patio cubierto. Espacios ocupados por (¿otorgados a?) los varones en desmedro de las niñas, y de algunos varones que no participan de las actividades deportivas.

De todos modos, la trama de la vida escolar no es uniforme y cerrada, y algunos intersticios abren otras posibilidades de ejercicio para relaciones de género más igualitarias. Para ilustrar esta realidad en movimiento, presentamos un extracto de nuestra propia investigación en la que se evidencia la actuación de los sujetos en la re-definición [sic] de cuotas diferenciales de poder.

La situación tiene lugar a partir de la regulación del uso de los espacios, particularmente el destinado a los juegos y actividades físicas en general, en una de las escuelas estudiadas. Un reglamento para el uso de la cancha de fútbol, elaborado por alumnos varones unos diez años atrás, distribuye equitativamente el uso de la cancha entre los grados superiores. El mismo resulta resignificado en la actualidad por las niñas para un uso equitativo entre sexos. Se pauta la distribución diaria del uso de la cancha de fútbol del siguiente modo: un recreo a los varones, otro a las niñas, y el tercero se comparte entre niñas y varones del grado de turno. Esto garantiza a las alumnas de los grados superiores la asignación exclusiva del patio en determinado día y recreo. Cabe destacar que algunas de ellas se distinguen por el despliegue corporal y la habilidad en el juego, subvirtiendo las marcas de género en el cuerpo femenino. 

#### Notas

- <sup>1</sup> Adaptación de las preguntas efectuadas por Roger Simon en “For a Pedagogy of Possibility”, *Critical Pedagogy Networker*, 1988.
- <sup>2</sup> Una versión completa de nuestro análisis aparece en el Capítulo “Análisis Curricular”, en Tiramonti, Guillermina y otros, “Reforma Educativa y Género. Un estado de situación en Argentina (1993-2003)”. Buenos Aires, Flacso Argentina, febrero 2005, pp. 38-71. Informe Final.
- <sup>3</sup> El resaltado [en letra cursiva] es nuestro.
- <sup>4</sup> Tiramonti, Guillermina y otros (2005).
- <sup>5</sup> Consideramos valiosa la categoría “dispositivo pedagógico de género” que Carlos Iván García Suárez (2003) define como “[...] cualquier procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad”.
- <sup>6</sup> Tiramonti, Guillermina y otros (2005).

#### Bibliografía

- McLaren, Peter, “La enseñanza del cuerpo posmoderno. Pedagogía crítica y política de encarnamiento”, en *Pedagogía Crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona, Paidós, 1997.
- Fossati, María C. y Oyola, C. “La centralidad de la categoría cuerpo/sujeto en el análisis de la reproducción de las relaciones de dominación y procesos de resistencia y emancipación. Su aplicación al ámbito

- educativo”, en *Pilquén* 5, Año VI. Universidad Nacional del Comahue, Centro Regional Zona Atlántica Viedma, Río Negro, 2003, pp. 10-37.
- Hernández, Adriana y Reybet, Carmen, “Cuerpo y currículo. Prácticas discursivas en el campo de la educación física”, en *Revista La Aljaba Segunda Época*. LATINDEX por el CAICYT-CONICET N° 2471, 2005.
- De Alba, Alicia, *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México, Universidad Nacional Autónoma, 1991.
- Johnson, Richard, “What is Cultural Studies, Anyway?”, en *Anglistica*, 26, N°1-2, 1983.
- Palermo, Alicia, “Las concepciones de género de las maestras de escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires”, en Heredia, Norma R. y Videla, María del Valle, (comp.), *Pensamiento Feminista II. Aportes para un nuevo andamiaje social*, Córdoba, CEN Ediciones, 2004, pp. 129-166.
- García Suárez, Carlos I., “Género y educación. Herramientas conceptuales”. *Edugénero*, Fascículo 1 (2003). Bogotá, Universidad Central, 2003.
- Schara Grodsky, Pablo A., “Cuerpo, género y poder en la escuela: La construcción de la masculinidad en las clases de Educación Física”. Tesis de Maestría, Director: Mariano Narodowski, Maestría en Educación, Flacso, 1997-1999.

Imposición del discurso curricular

## LEGADOS, EXPERIENCIAS Y APRENDIZAJES

Alberto Iardevlevsky \*

El artículo revisa las etapas históricas de la producción y el discurso curricular.

Señala la potencia de la escuela ante los procesos de cambio social y promueve generar alternativas curriculares que construyan futuro.

\* Lic. en Ciencias de la Educación. Catedrático de la Universidad de Lomas de Zamora. Ex Subdirector del Área Capacitación del Ministerio de Educación de la Nación. Ex Director de Educación Primaria del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ex asesor de Capacitación Docente de la DGCYE. Autor de numerosos libros y artículos.

A mayor práctica crítica, mayor riesgo de sanción.

Rodolfo Walsh

Reflexionar acerca del currículum y su presencia en la vida profesional de los docentes, durante las últimas décadas, es internarse en las prácticas educativas, no sólo la de los discursos, prescripciones y regulaciones, sino también en las formas de su aceptación y rechazo. Se trata de considerar una perspectiva que intenta analizar las formas en que los docentes y las escuelas han convivido con múltiples propuestas curriculares, con mayor o menor grado de adhesión o resistencia al discurso producido por la prescripción.

El currículum, por lo tanto, además de ser la expresión material de la política de enseñanza de los sistemas educativos, fue y es parte del discurso educativo de maestros, profesores, técnicos y especialistas de la educación. Más aún, la problemática curricular está presente en cualquier ámbito de formación o capacitación aunque no sea como enunciado discursivo. Hoy las

temáticas curriculares son objeto de discurso no solo de docentes, profesionales y técnicos de la educación sino también de gobernantes, medios de comunicación y ámbitos de la cultura e incluso están presente en intercambios de sentido común de la ciudadanía.

Nuestro sistema educativo ha sido atravesado en las últimas décadas por corrientes y concepciones curriculares y sus correlatos en la enseñanza que fueron moldeando el quehacer de docentes e instituciones para cumplir con aquello que constituía, supuestamente, la mejor opción.

Ese supuesto de mejor opción estuvo y está presente en las concepciones de los responsables de la política educativa y su expresión en el área del currículum. La intencionalidad y la direccionalidad de las decisiones configuran un tipo de opción que no siempre logra cristalizarse en una práctica real y concreta o sostenerse en el tiempo. La intencionalidad hacia una mejor opción no siempre garantiza que, efectivamente, sea de esta forma para todos si no se analiza el sentido político otorgado a la educación.

### Las reglas acertadas de la combinación

Los relatos sobre las prácticas de enseñanza durante la década del 60 dan cuenta de una efectividad posible, en tanto se siguieron unas reglas de producción de planificaciones, organizadas sobre la base del uso adecuado de verbos para la elaboración de objetivos. Estos objetivos, –clasificados en generales, específicos, operacionales o direccionales– respondían a “la búsqueda de un efficientismo social que ve en la escuela y en el currículum un instrumento para lograr los productos que la sociedad y el sistema de pro-

ducción necesitan” (Gimeno Sacristán, 1982). Las taxonomías –la de Benjamín Bloom fue la de mayor imposición– se convirtieron en un catálogo autorizado de verbos educativos para garantizar la enseñanza.

Ahora bien, cabe preguntarse cómo influyó esta concepción en la acción de control de diferentes actores educativos. En tal sentido, ¿cuáles fueron la atención y la preocupación de muchos inspectores y directores para alcanzar el éxito escolar? La respuesta, en instituciones y docentes, fue desarrollar una capacidad técnica para efectuar *correctamente* la planificación bajo los enunciados prescriptos. Estos operaban en el discurso como garantía de logro educativo. No solo era la producción de objetivos sino también la estandarización de la planificación. Cinco o seis componentes –objetivos, contenidos, actividades, recursos y tiempo y en algunos casos la inclusión de actividades de evaluación– configuraban las planillas de la planificación. En consecuencia, se otorgaba valor y poder al dominio de estas técnicas. Es interesante observar como el concepto de eficiencia se transforma en corrección de procedimiento.

El proceso de planificación como anticipación se desplaza en el pensamiento docente hacia la preocupación formal de cumplir con estas reglas de composición.

El saber *técnico planificador* era privilegiado y sobre esa base las escuelas organizaban sus tareas o parte de su acción burocrática-documental. Esta afirmación no niega buenas experiencias de aula sino el inicio de un proceso de desdoblamiento del pensamiento docente: el formal y presentable diferente del pedagógico.

¿Cómo explicar la instalación y la perdurabilidad de estas rutinas y formalidades expresa-

das en formatos homogéneos de planeamiento, muchas veces producidos por editoriales, pero asumidos y considerados como *verdad* y garantía de éxito?

Una primera hipótesis se aplica por la atención e importancia otorgada a la planificación a partir de la década del 50 y el impacto de las teorías del capital humano<sup>1</sup> y el valor del planeamiento como proceso racional de organización y alineación de recursos para el logro de objetivos.

La segunda hipótesis, más vinculada con los modos de desarrollo de acciones educativas, es la sencillez esquemática del procedimiento. La apropiación de un procedimiento práctico y simple permitía no solo resolver los aspectos burocráticos o formales, sino que se basaba en el supuesto, expresado precedentemente, de que el éxito escolar dependía casi exclusivamente de *hacer buenas planificaciones*.

### La apropiación del pensamiento crítico

Los años 70 en la educación produjeron propuestas, diseños, materiales y proyectos curriculares que dejaron huellas y mostraron una posibilidad de configuración de un nuevo paisaje curricular. Por ejemplo, la serie *Educación para la reconstrucción* para la enseñanza de los contenidos curriculares, distribuida en las escuelas, fue instalando nuevas estrategias didácticas; por su parte el Proyecto 13 de reorganización institucional generó innovaciones que fueron germinales de otros proyectos posteriores.\*

El surgimiento de las teorías de la reproducción y la pedagogía de la liberación en

América Latina, en el campo de la sociología del currículum, constituyó el ariete para resquebrajar el pensamiento cristalizado de las décadas anteriores inaugurando nuevas posibilidades de la educación y de la escuela. La atmósfera de transformación atravesaba todas las instancias de participación de diferentes espacios políticos, gremiales, partidarios, culturales, y las escuelas no estuvieron al margen de este fenómeno.

El contexto de cambio de la primera mitad de la década del 70 y la política de un mejor destino puso en manos de los docentes los materiales vinculados con la renovación y con nuevas concepciones de la educación.

La turbulencia política y la posterior interrupción del proceso democrático llevaron a la escuela y sus docentes, nuevamente, a cerrar sus puertas. Sin embargo, la producción curricular en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires fue un ejemplo de una de las estrategias de la dictadura militar para imponer otros rumbos a la educación.

El pensamiento para la educación, en el final de la década, podría denominarse como el de la imposición violenta y del desprecio a los valores fundamentales: la vida, la justicia, la libertad y la paz. Además promovió de manera sistemática: la censura de ideas; la prohibición expresa de autores, teorías y el férreo control bibliográfico en las instituciones educativas; el disciplinamiento, mediante la vestimenta, rutinas y formas en las actividades cotidianas escolares, junto con la difusión de los principios de la educación *personalizada*, individualista y competitiva.

\* Se refiere a Proyecto 13, Ley N° 19.514/72 y Ley 22.416 de 1981, que estableció un nuevo régimen laboral para profesores [N. de C.].

## La problemática curricular está presente en cualquier ámbito de formación o capacitación aunque no sea como enunciado discursivo.



La dictadura acalló las voces representantes del pensamiento pedagógico crítico y de liberación; de promover el vaciamiento de los contenidos de la escuela pública y el retorno de las influencias conductistas expresadas en taxonomías y listado de objetivos. Los docentes aprendieron a hablar en voz baja y a tomar precauciones curriculares.

### Convivir con las invasiones

A partir de la década del 80 el currículum, como concepto, y el discurso curricular llegaron para quedarse.

Había que cambiar los planes de estudio y los diseños curriculares elaborados por la dictadura, y ello llevó a un esfuerzo relevante de las gestiones democráticas nacional y provinciales a producir el cambio. La alta expectativa generó productos curriculares de diferentes características en el país. Ya la transferencia de las escuelas primarias y los jardines de infantes a las provincias inició el proceso de dispersión curricular.

Algunas propuestas volvieron a recuperar y prescribir la organización de la tarea en torno a objetivos, otras incorporaron con fuerza los marcos teóricos que justificaban enfoques progresistas y una selección de contenidos que denotaron un recorte cultural democrático y democratizador. La producción curricular adquirió fuerza para quedarse y los docentes se debatían entre viejas prácticas establecidas y nuevas propuestas.

Aún quedaba mucho por recorrer. La adquisición de nuevos saberes y el crecimiento de los campos didácticos por disciplinas pusieron de manifiesto la necesidad de los docentes de construir estrategias de supervivencia que pudieran dar respuesta a las exigencias del currículum sin poner en cuestión todos sus conocimientos.

Parte de la invasión consiste en que a menudo los discursos renovadores del currículum dejan sin argumentos a los docentes que se sienten interpelados condenatoriamente por prácticas que en el pasado también surgieron de procesos de innovación.

La década del 90 puso un fuerte eje curricular en la reforma educativa: la producción de Contenidos Básicos Comunes (CBC) y la elaboración de diseños curriculares para la educación inicial y la educación general básica/primaria. Esto permitió superar una situación de anomia en la regulación de propuestas curriculares que, en algunas jurisdicciones, normaban la enseñanza de los contenidos mínimos establecidos por la última dictadura militar. Es importante resaltar un aspecto de producción curricular de esta reforma la inclusión de dos *nuevos* campos de conocimiento, el de la formación de ciudadanía y el de la tecnología. El primero implica un retorno de lo que en los siglos XIX y hasta mediados del XX fue moral y civismo o educación cívica con un nuevo sentido: el de preservación del sistema democrático y los valores que sustenta.

El segundo, una decisión de otorgar espacio a los procesos y productos tecnológicos dentro de toda formación escolar.

Esa inclusión produjo relativamente el debate curricular que supone que una inclusión exige otra exclusión. Es la relación contenido curricular/tiempo de enseñanza. En relación con la elaboración de contenidos para la enseñanza, la sociedad, en el marco de la reforma de los 90, mantuvo una alta expectativa respecto de la escuela. Esta era lo suficientemente potente para enseñar todo aquello que se enunció en los CBC. Del mismo modo, este optimismo pedagógico se encontró con un obstáculo, la imposibilidad material y efectiva del tiempo escolar disponible para llevarlos a la práctica. Esta contradicción generó una sospecha social sobre la escuela y los docentes, más que sobre el artefacto curricular.

Por otra parte, pero entrelazado con lo expresado, es de notar que en los CBC se establece que no son diseños curriculares y no prescriben secuencias, ni organización para la enseñanza. Por una parte, así se explica la ausencia de criterios para su posibilidad efectiva de implementación, y por la otra, su distribución a todos los establecimientos hizo que funcionara como artefacto curricular.

### Superar una implementación a lunares

Los lunares son islas y la preocupación por la existencia de una implementación real

curricular con lunares es el poco nivel de comunicación horizontal que se da entre ellos.

A veces los lunares son aulas, algunas grupos de aulas, otras instituciones, es decir, un docente, un grupo de docentes o el equipo docente de una escuela; pero, mientras solo sean lunares, hay un extenso territorio dominado por una direccionalidad caracterizada por el retorno: “yo vuelvo a lo de siempre” y *siempre* es una práctica aislada, singular e individual de cada docente. Así ignoramos su diálogo con el diseño curricular, si es que dialoga con él o lo evade mediante el uso de algunas propuestas editoriales *pre-digeridas* o apropiándose de las palabras adecuadas y convenientes para evitar el cuestionamiento de aquello que *se hace cotidianamente*.

En cada uno de esos lunares hay prácticas creativas, innovadoras, desafiantes, dispuestas a renovar y a someterse al análisis y la crítica pero su carácter de insular opera como un obstáculo para su difusión y visibilidad.

Por ello, la afirmación de que todo nuevo currículum conlleva una dosis de sometimiento refiere también a la imposibilidad de los docentes de discutir como pares con quienes llevan adelante las renovaciones y también la aparición de propuestas de capacitación que portan tácitamente una idea de ausencia, incompletud o error en los saberes de los docentes.

Los años 70 en la educación, produjeron propuestas,  
diseños, materiales y proyectos curriculares  
que dejaron huellas.



Ante esta fuerza simbólica que atraviesan los procesos de reforma o de cambio, el sometimiento real o aparente es una estrategia de participación/inclusión en los procesos de implementación y, simultáneamente, de supervivencia.

Es necesario diferenciar discurso y práctica, ya que uno de los efectos sobresalientes de los procesos de reforma, cambio o innovación ha sido la incorporación de un vocabulario privilegiado y reconocido por el contexto de trabajo pedagógico (incluyendo especialistas, técnicos, políticos, colegas pares o de una menor jerarquía) y un tipo de práctica con bajo nivel de transformación real, lo cual en muchos casos implica un mapa no homogéneo de prácticas escolares en términos de concepción pedagógica. Perduran prácticas instaladas bajo condiciones de trabajo que no constituyen problemas con sentido de cambio. Si utilizáramos un recurso cromático para mostrar cómo la renovación de textos curriculares se instala en las escuelas, podríamos afirmar metafóricamente que *es un lienzo a lunares* y son los lunares los que adoptan el cambio.

Durante estas décadas, los docentes fueron conviviendo con diferentes propuestas de cambio del currículum. Innovar, renovar y producir transformaciones curriculares es inevitable. Los cambios sociales, económicos, productivos y culturales exigen realizarlos.

### Condiciones, riesgos y prospectiva

El discurso curricular ya establecido en forma permanente ha encontrado su razón en las siguientes condiciones: la inestabilidad y la vertiginosidad.

La primera es que el conocimiento, como otros objetos culturales, es inestable, lo cual

sugiere una permanente revisión y por otro lado, la sospecha de su inevitable obsolescencia. Esta afirmación, si se generalizara, conlleva un altísimo riesgo: el de obviar y relativizar aquellos elementos de la cultura que tienen permanencia. La escuela es fundamentalmente la institución responsable de su conservación y transmisión. La segunda condición, vinculada con la primera, es la vertiginosidad como rasgo de época. Es necesario, desde la perspectiva del currículum, reconocer la existencia de otras agencias que comparten la transmisión de información y, en algunos casos, con mayor efectividad que la escuela, particularmente aquellas que tratan temas fugaces. El reconocimiento de la vertiginosidad como rasgo es el que debiera traducirse en criterio de selección de contenidos para su enseñanza, de modo de otorgarle la preeminencia que le corresponde a la época, la situación o la temática.

Ambas condiciones, vertiginosidad e inestabilidad, no son ajenas a los procesos de construcción del saber del docente, no solo en su rol profesional sino también en su condición de ciudadano/a letrado/a. Así que la tensión entre actualizar y profundizar conocimientos, bajo el supuesto de la estabilidad, también se les instala cotidianamente. El currículum se presenta de manera de selección cultural estable cuando la sociedad duda de ello. Es cierto que es más fácil, al definir los contenidos curriculares de enseñanza básica, descubrir la estabilidad de los mismos como la lectoescritura y las operaciones matemáticas, pero esta característica va desvaneciéndose o diluyéndose a medida que se avanza en los niveles educativos, con el riesgo de que el currículum sólo quede como dispositivo de lo

estable, profundizando desigualdades sociales para quienes su casi exclusiva vinculación con la cultura elaborada es la escuela.

La escuela se encuentra en una tensión compleja de resolver, entre renovar y conservar, y el maestro es quien siente que debe portar el dominio de decisión sobre qué enseñar *propuesto curricularmente* y cuál es el lugar, el énfasis, el tiempo de enseñanza que le va a dedicar a cada uno de esos contenidos establecidos. En medio de este conjunto de decisiones, el/la docente se enfrenta a su propia relación con los saberes que él/ella mismo/a porta y los que él/ella ignora, en un mundo que renueva, profundiza y desecha conocimientos de manera constante; y a su vez, se encuentra en convivencia con otros productores de información, cultura y saber que resuelven parte de la transmisión con una llegada que la escuela no posee.

Por otra parte, las propuestas curriculares deben reconocer la efectividad de la escuela en procesos de cambio en comportamientos sociales para los cuales ha demostrado su potencia y éste es un dato sobre el que es necesario hacer pie para pensar curricularmente la vigencia social de la escuela.

Finalmente, es necesario reconocer que todo proceso de renovación curricular conlleva un tácito sometimiento en particular, por parte de los docentes. Esto permite explicar las formas en que los docentes han convivido, promovido, resistido o simplemente observado indiferentemente estos procesos. Como se ha dicho, debe considerarse que el currículum no es sólo discurso/libro sino también discurso y práctica. Por ello, la apropiación de las palabras ha sido el mejor mecanismo de ocultamiento y sometimiento a la vez. Se trata de promover prácticas críticas y evitar, al mismo tiempo, el riesgo de sanción generando espacios donde los docentes utilicen sus propias palabras para analizar sus experiencias educativas y las del sistema en su conjunto. Sin la inscripción de las prácticas educativas de aula e institucionales en un marco mayor de referencia –es decir, el sistema educativo– que señale claramente sentido y direccionalidad, el currículum se transforma en una meta formal a alcanzar si es que el tiempo, la velocidad y la inestabilidad lo permiten.

En síntesis, se trata de generar nuevas propuestas curriculares cuya perspectiva sea la de construir futuro y no la de enmendar el pasado. 

#### Nota

- <sup>1</sup> Adriana Puiggrós (1985) ha manifestado en *Imperialismo y educación en América Latina*: "[...] la explosión educativa y la necesidad de formar recursos humanos para el desarrollo son presentados como objetos de indiscutible realidad, [...] la educación se transforma en un prerrequisito para el desarrollo económico. El sentido del concepto 'recursos humanos', central en el economicismo pedagógico, es la reducción del sujeto a su papel económico; el hombre es presentado como un recurso".

**Bibliografía\***

Gimeno Sacristán, José. *Pedagogía por objetivos*. Madrid, Morata, 1982.

Puiggrós, Adriana, *Imperialismo y educación en América Latina*. México, Nueva Imagen, 1985.

\* La bibliografía completa proporcionada por el autor aparece publicada en la versión digital de esta publicación, en el sitio del portal abc.en [www.abc.gov.ar]. Por razones de edición nos vemos obligados a consignar en esta versión impresa sólo aquellos textos mencionados en el artículo.

Procesos de comunicación mundial

# GLOBALIZACIÓN, HARRY POTTER Y CURRÍCULUM

Susana Itzcovich \*

¿Libre elección, democracia, liberación de fronteras económicas y culturales, posibilidad de comunicación extraterritorial sin demoras, inclusión o exclusión de países marginales ante los avances cibernéticos?

\* Profesora en Letras (UNLP), periodista, escritora y especialista en literatura para niños y jóvenes. Dictó cátedras de Literatura infantil a nivel terciario y universitario. Publicó cuentos para niños, antologías y textos teóricos. Actualmente preside la Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de Argentina (Alija), y dirige la colección *Relecturas*.

Globalización. Palabra de moda, fetiche de un tiempo y un espacio. ¿Adónde nos lleva? ¿Qué es la globalización? ¿Qué relación tiene con Harry Potter, literatura de ficción, y la currícula de nuestro país? Un tema que trataremos de dilucidar en estas reflexiones.

## ¿Qué es esto de la globalización?

*Globalización* es un término usado para describir los cambios sociales y la economía mundial que derivan en un incremento sustancial para el comercio internacional y el intercambio cultural. Theodore Levitt utilizó por primera vez “globalización” para describir las transformaciones de la economía desde la década del 60. La globalización es un proceso de comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo. Unifica sociedades, economías, culturas que producen una serie de transformaciones o mutaciones sociales, económicas y políticas que generan un *mercado global*.

Según el investigador Zygmunt Bauman (2005):

[...] la globalización divide en la misma medida que une: las causas de la división son las mismas que promueven la uniformidad del globo. Juntamente con las dimensiones planetarias emergentes de los negocios, las finanzas, el comercio y el flujo de información, se pone en marcha un proceso ‘localizador’, de fijación del espacio. Estos dos procesos estrechamente interconectados introducen una tajante línea divisoria entre las condiciones de existencia de poblaciones enteras, por un lado, y los diversos segmentos de cada una de ellas, por otro. Lo que para algunos aparece como globalización, es localización para otros; lo que para algunos es la señal de una nueva libertad cae para muchos como un hado cruel e inesperado. La movilidad asciende al primer lugar entre los valores codiciados; la libertad de movimientos, una mercancía siempre escasa y distribuida de manera desigual, se convierte rápidamente en el factor de estratificación en nuestra época moderna tardía o posmoderna –y más adelante expresa en forma contundente– [...] los procesos globalizadores incluyen una segregación, separación y marginación social progresiva [...] Ser local en un mundo globalizado es una señal de penuria y degradación social.

### Una vieja nueva historia

Las continuas migraciones mundiales, desde la travesía de Cristóbal Colón en 1492, abrieron el camino global a la expansión europea. La conquista y colonización dominó gran parte del mundo y como consecuencia, originó la transferencia de riquezas desde las colonias a los países colonizadores. No es tema de este artículo historiar las diversas etapas en las que el mundo expandió y transfirió los capitales, pero como meros *ejes históricos*, cabe mencionar, por

ejemplo, que los grandes capitales europeos y norteamericanos tienden a fusionarse para originar grandes empresas de capital colectivo, con mayores posibilidades de influir en los mercados. Son denominados corporaciones, *trust* o sociedades anónimas (Wikipedia, la enciclopedia libre). En 1945, las Naciones Unidas decide crear el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Al salir de la Segunda Guerra Mundial decenas de países del este de Europa organizan “Estados comunistas” y forman un bloque (Comecon) conducido por la entonces Unión Soviética. El mundo comunista crecerá con nuevas revoluciones como las de China (1949), Corea del Norte (1952), Cuba (1958) y Vietnam (1970). Por otra parte, los pueblos de las colonias europeas iniciaron una serie de luchas de descolonización, que triunfó en todos los casos y llevó a la creación de más de 100 nuevas naciones independientes. “El mundo quedó dividido en dos bloques enfrentados en una guerra fría y conducidos por dos superpotencias: el bloque capitalista con el liderazgo indisputado de Estados Unidos y el bloque comunista con el liderazgo también indisputado de la Unión Soviética. El poder atómico con que contaron ambos bloques expuso a la Humanidad al peligro de una guerra nuclear y, por primera vez, ante la posibilidad de autodestruirse como especie. Este inédito peligro para la Humanidad, produjo el fenómeno mismo de ‘guerra fría’, y generó por primera vez una conciencia global de destino común como especie” (Wikipedia, La enciclopedia libre).<sup>2</sup> Entre ambos mundos, capitalista y comunista, se organizó un Movimiento de Países No alineados, que se mantuvieron neutrales en la confrontación global. En la década de 1960 China, que contiene un cuarto de la población mundial,

se separa del bloque comunista soviético y permanece aislado sin tener representación en las Naciones Unidas.

En ese mundo fragmentado de la segunda mitad del siglo xx la economía capitalista internacional se reorganizó en el marco de los Acuerdos de Bretton Woods. El comercio internacional se expandió. Las corporaciones y *trusts* económicos europeos, norteamericanos, sumando los japoneses, se organizaron como empresas multinacionales con gran poder político y económico.

Marshall McLuhan sostenía ya en 1961 que los medios de comunicación electrónicos estaban creando una *aldea global*. Se asocia con que la bomba atómica en Hiroshima provocó una comunidad global unificada por el terror del holocausto mundial. También se vincula con la invención del *chip* (12 de setiembre de 1958), la llegada del hombre a la luna en 1969, primera transmisión mundial vía satélite y la creación de Internet (setiembre de 1969). En general, se focaliza el comienzo de la globalización con la desaparición de la Unión Soviética (25 de diciembre de 1991), aunque se “ha generalizado simbolizarla con la caída del Muro de Berlín el 9 de noviembre de 1989”.<sup>3</sup>

La creación en 1995 de la Organización Mundial de Comercio (omc) es uno de los momentos decisivos de la globalización. Por estar integrada por la mayoría de los países del mundo, la omc se constituyó en el principal ámbito para establecer las reglas de la economía mundial, junto con el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial.

Los nuevos gobiernos erigidos en América Latina a comienzos del siglo xxi han desarrollado una serie de medidas políticas neodesarrollistas, que modificaron el rumbo de

políticas económicas que seguían los países latinoamericanos desde la década del 90.

Surgen por otro lado visiones críticas en contra de la globalización. Entre otros movimientos alternativos: intelectuales, amas de casa, trabajadores en general, defensores de los derechos humanos, organizaciones políticas, movimientos sindicales, organizaciones ecologistas y otras, pugnaron bajo el lema “Otro mundo es posible”.

### Mundos desconocidos

¿De qué manera la globalización influye en los contenidos curriculares de los distintos países? La mayor fluidez en las comunicaciones, el uso de Internet y la alta tecnología desarrollada ponen en contacto a los educadores y estudiantes con mundos desconocidos en pocos instantes. El aprendizaje escolar se ve influenciado por otras premisas que superan la letra escrita en papel y la palabra del docente. Los alumnos sienten una mayor pasividad en la clase escolar, necesaria, sin duda, en relación con la velocidad que le proporciona la búsqueda de conocimientos en Internet. Ha cambiado la forma de encarar la historia, la geografía y la economía, fundamentalmente debido a los continuos movimientos en el mundo globalizado. Desde ya que en los países aún en vías de desarrollo, este proceso se lentifica en relación con aquellos más avanzados. En algunos países se pierde la *localización* en pro del mimetismo global en el ámbito cultural y social. Hay países en vías de desarrollo donde todavía no se superó el analfabetismo en más de la mitad de la población y donde no ha llegado ni de cerca la cibernética y la tecnología del primer mundo.

Sin embargo, a pesar de la universalización del conocimiento, cada país mantiene los

## Marshall McLuhan sostenía ya en 1961 que los medios de comunicación electrónicos estaban creando una aldea global.



lineamientos de sus propias culturas ancestrales aunque con una cuota de hibridación. Nos parece importante que los niños y jóvenes aborden libros de ficción argentinos y latinoamericanos, lo cual no quita la posibilidad de acceder a la literatura universal, como una forma de ampliar el espectro literario y cultural. El realismo, el mundo fantástico, el texto maravilloso, la desigualdad, la marginación, la cotidianidad, todo entra en la lectura de niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela.

### ¿Quién es Harry Potter?

La vida de Harry Potter se inicia cuando tiene diez años. Huérfano de padre y madre, vive con sus tíos Vernon y Petunia y su aborrecible primo Dudley. Su vida se transforma cuando recibe una carta anunciándole que tiene una vacante en el Colegio Hogwarts de Magia y Hechicería. Se inicia la intriga, el suspenso continúa en cada libro, donde aparecen los opuestos y la lucha entre el bien y el mal. Se abordan temas no desconocidos para el mundo infantil y juvenil: magia, brujería, peligros inminentes donde prevalece la aventura por sobre otras temáticas. El débil, que de pronto logra poderes y consigue vencer tanto sus propias debilidades como a los ejes del poder, interesa a todo público.

La estructura ficcional está bien armada y se advierte un imaginario de la autora en cuanto al esquema fundamental de la novela. Las tra-

ducciones al español no son muy felices y en el discurso original no se advierte una escritura pulida. Joanne K. Rowling arma un universo propio, inventando sitios, personajes, palabras que le permiten acercarse al imaginario del lector, quien aprende de inmediato una terminología nueva. Muchas situaciones son predecibles, y algunos episodios exacerban la truculencia de lo fantástico. Los personajes conservan sus estereotipos, salvo Harry, quien suele cometer errores que la autora resuelve con humor.

Una saga como *Harry Potter*, entra en el mundo como otra forma más de la globalización, aunque esta vez, literaria. Hay decenas de motivos por los cuales el éxito de *Harry Potter* supera las expectativas de ventas mundiales. Las opiniones son distintas, en pro y en contra del fenómeno Potter. La literatura fantástica existe desde hace siglos, y niños, jóvenes y adultos han accedido a ella en diferentes momentos de su vida. Sin embargo, *Harry Potter* en la era de la globalización inundó el mercado traducido a todos los idiomas. “Esteban Ierardo, mitólogo y filósofo despliega una hipótesis que invita a la reflexión: Hay una nostalgia muy arraigada, vinculada con otro tipo de educación” (Sanchez Moccerro, 2006). El colegio donde asiste Harry y sus compañeros es un castillo rodeado de un bosque encantado, lleno de pasadizos secretos y tesoros escondidos, se aprenden hechizos y magia. Se enfrentan los débiles y los fuertes, se opone el bien y el mal,

se lucha por la supervivencia. Penetrar en ese mundo escolar fantástico, frente al mundo real de la escuela de cualquier país del mundo, es un abismo. Ingresar a un colegio rígido, con reglas y normas opuestas al mundo Potter, genera en los lectores una necesidad de vivenciar en los voluminosos libros ese otro mundo mágico, que propone aventuras, riesgos, libertad para soltar la imaginación.

Esta hipótesis no es sólo para el mundo de Harry Potter. Muchas otras sagas y libros de literatura y de educación defienden la libertad y los derechos de los niños. Nuestro asiduo visitante a la Argentina, [el pedagogo y dibujante italiano] *Fratto*, Francesco Tonucci, lo ha planteado ya muchas veces en sus libros y en sus conferencias, con un humor especial.

Por otra parte, la trama de la saga Potter recoge ciertos géneros presentes en series televisivas, a los que niños y jóvenes están habituados a ver: suspenso, misterio y acción. La autora, con ingenio, se dirige a un público global, relacionado con estímulos audiovisuales.

No creemos que la lectura de la saga perturbe las mentes de niños, jóvenes y adultos. El mercadeo, la publicidad, los clubes de *fans*, álbumes de figuritas, agendas, calendarios,

filmes y foros de discusión se suman a un impacto publicitario que otros libros no tienen. Sin embargo, creemos que, además de *Harry Potter*, sería conveniente introducirse, aunque con más dificultades de lectura, en *El señor de los anillos* de Tolkien y otras lecturas mejor escritas y con contenidos más populares y legitimados, como los libros de Liliana Bodoc, quien con sus tres volúmenes de *La saga de los confines* (*Los días del venado*, *Los días de la sombra* y *Los días del fuego*) elabora una épica fantástica, con reminiscencias de las mitologías americanas. Una épica de los derrotados, de los pobres, de los de piel morena, individuales y colectivos.

Quizás el fenomenal *boom* del *marketing*, la magia, los hechizos, el suspenso que ha logrado la saga de *Harry Potter*, con sus adictos y sus detractores, nos haga reflexionar acerca de la lectura y la escuela; la lectura y la globalización; la lectura y la currícula. ¿Estamos incorporando una ficción que atrape a los niños y los jóvenes? Si millones de lectores abordaron esta saga, a pesar de las voluminosas páginas que contiene cada libro, ¿no habrá que repensar cómo hacer lectores literarios y autónomos desde la familia y la escuela? Un desafío para iniciar. 

#### Notas

<sup>1</sup> En Wikipedia, la enciclopedia libre [www.wikipedia.org, sitio consultado el 8 de junio de 2006].

<sup>2</sup> "Globalización. Antecedentes", *ibídem* anterior.

<sup>3</sup> *Ibídem* anterior.

<sup>4</sup> "Globalización. Inicio", *ibídem* anterior.

**Bibliografía**

Baudrillard, Jean, *Crítica de la economía política del signo*. México, Siglo XXI, 1974.

Bauman, Zygmunt, *La globalización. Consecuencias humanas*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

Eco, Humberto, *Lector in fabula*. Barcelona, Lumen, 1986.

García Canclini, Néstor, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Grijalbo, 1999.

Moccerro, Malena Sánchez, "Nostalgias en un mundo globalizado", en Revista *Myriades 1*, Buenos Aires, 2006, en *Myriades 1* [[www.myriadesuno.com/verde](http://www.myriadesuno.com/verde); sitio consultado el 8 de junio de 2006].

Gestión curricular en las instituciones educativas

## EL DEBATE ENTRE LO URGENTE Y LO IMPORTANTE

Cristina Tommasi \*

Definir los componentes del currículum constituye un desafío, un riesgo, una toma de posición y una responsabilidad. Este artículo propone interrogantes para un diálogo desprejuiciado entre teoría y quehacer de directivos y docentes.

\* Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Ejerció la docencia en distintos niveles del sistema y fue asesora en los ministerios de educación nacional y provincial. Realiza actividades académicas y de investigación en el Instituto de Educación y Capacitación Continua de la Universidad del Salvador. Dirige la Licenciatura en Educación Básica en el mencionado Instituto.

No mucho tiempo atrás, en oportunidad de una reunión de trabajo con un numeroso grupo de inspectores, directivos y docentes de nuestro sistema educativo sobre la formulación del proyecto curricular institucional y de su consecuente concreción y gestión, me formularon la siguiente pregunta: ¿cómo es posible trabajar en las cuestiones centrales y fundamentales de nuestra práctica cotidiana, si nos estamos debatiendo todo el tiempo entre lo urgente y lo importante?

La pregunta me tomó por sorpresa y, al mismo tiempo, me pareció muy oportuna e interesante. La primera referencia para comenzar a esbozar una respuesta fue hacia las palabras “urgente e importante” dado que aparecían investidas de una fuerte carga de preocupación y –por qué no– de cierta impotencia. Señalé que ambas expresiones formuladas en ese orden y en ese contexto parecían portadoras de una suerte de dilema. Por un lado los términos “urgente e importante” estaban expresados como una contradicción, y en tanto tal, nos situaban frente a una elección y, por otra parte, encerraban la siguiente

paradoja: si *lo urgente no es lo importante y lo importante no es lo urgente*, algo está funcionando mal en nuestro mapa de prioridades. Y no cabe duda que en nuestro mapa de prioridades, en nuestra tarea profesional, en la vida cotidiana de nuestro quehacer docente, “lo urgente y lo importante” es enseñar para que los alumnos aprendan. Y de esto se ocupa y de eso se trata la gestión curricular.

### Gestión curricular

Sin duda, abordar la cuestión de la gestión curricular en las escuelas se constituye en una actividad de fundamental importancia si entendemos y asumimos que el eje central del quehacer cotidiano tiene como centro la tarea de la enseñanza para la adquisición de los aprendizajes de todos los alumnos y las alumnas.

Entonces es menester lograr que los aspectos privilegiados y los interrogantes acerca de dicha cuestión ingresen en los equipos directivos y docentes entre las prioridades del conjunto de los procesos de toma de decisiones para la conducción e intervención en las actividades de las aulas.

Las tradiciones clásicas y también las prescripciones más recientes en relación con la gestión curricular plantearon la definición de algunos componentes centrales, tales como las expectativas de logro, los contenidos, las estrategias didácticas y la evaluación. Componentes cuyas definiciones y conceptos han conformado y conforman los saberes de los docentes y constituyen el sustento de su actividad.

La producción de un texto escrito acerca de estos componentes constituye un desafío, un riesgo, una toma de posición, una responsabilidad. Un *desafío* de no repetir lo que ya se ha dicho y lo que ya se sabe. Un *riesgo* de

que lo escrito quede encriptado, encerrado en un discurso teórico para ser leído, discutido, analizado e interpretado, pero que a la vez permanezca dissociado de y con la realidad que lo produce, lo enriquece, lo modifica y lo transforma. Una *toma de posición* en cuanto a qué entendemos, qué decimos, qué proponemos, qué esperamos cuando trabajamos sobre la gestión curricular. Una *responsabilidad* con respecto a la tarea de hacer cada vez más transparente, más claro, más específico, pero sobre todo más transferible nuestro pensar y nuestro hacer sobre la cuestión curricular en y hacia las escuelas.

Por lo tanto anima a este artículo la intención de no reiterar lo ya sabido; de no caer en *más de lo mismo*; de no abonar los terrenos del *sinsentido*; de no propiciar el abordaje de la gestión curricular en las escuelas *de modo burocrático*, como si se tratara de una cuestión más en la serie de lo *que baja, de los papeles y de los expedientes*. Entonces, se torna necesario un modo de escribir que facilite un diálogo abierto, fluido, desprejuiciado entre el texto escrito y el texto de lo que acontece en el quehacer y la tarea de los equipos directivos y docentes. Para esto, propongo, en cambio de la enunciación de una serie de aseveraciones, indicaciones y/o recomendaciones, la producción de algunas preguntas estratégicas<sup>1</sup> sobre distintos temas que constituyen la propuesta curricular y pedagógica, a modo de profundización de las ya instaladas actividades de reflexión y capacitación que llevan adelante los equipos docentes desde hace tiempo.

La primera declaración imprescindible es la reafirmación acerca de que una gestión curricular institucional requiere de docentes trabajando juntos, conducido por un equipo directivo asesorado y acompañado por supervisores; todos

ellos convencidos de que la tarea central, básica e ineludible de la escuela, es la enseñanza.

Equipos que deberán explorar, conocer, indagar la realidad de los contextos en los que desarrollan su actividad para fijar sus prioridades, proponer su proyecto, decidir sus acciones, llevarlas a la práctica, monitorearlas y evaluarlas en función de su mejoramiento constante.

Tal vez el mayor (¿el único?) problema planteado como un fuerte obstáculo acerca de esta cuestión durante el último tiempo, es la irrupción/asignación de una sobrecarga de nuevas tareas para las escuelas, sobre todo la llamada “tarea de contención/asistencialismo”. Es muy frecuente escuchar la reiterada preocupación acerca de que “la escuela se ha transformado en un contenedor”, remitiendo a la situación de tantos niños y púberes y jóvenes que no tienen contempladas y resueltas desde otras instancias sociales y comunitarias aspectos centrales de sus vidas, y de los cuales la escuela debe hacerse cargo.

En este punto, planteo algunas preguntas para seguir pensando al respecto.

¿Por qué no se puede diseñar un proyecto educativo que tenga su eje en la enseñanza y en el aprendizaje y que gire alrededor de distintas situaciones de necesidades comunitarias, grupales e individuales?

Muchas investigaciones realizadas en distintos países, muestran estupendos proyectos educativos y curriculares organizados a partir de la atención a cuestiones alimentarias de la comunidad cuyos resultados en términos de la enseñanza y los aprendizajes han sido exitosos.

### Prácticas docentes

¿Cómo llevar adelante las prácticas docentes para que esto sea viable? Sin pasión y sin amor

por la tarea, no hay docencia posible; pasión y amor que otorgan sentido e implican acompañamiento, sostenimiento e intervención hacia los compañeros y hacia los alumnos. Menuda afirmación y de difícil concreción en un mundo que pareciera ordenado hacia la gratificación inmediata, hacia la utilidad, hacia *lo que sirve, hacia lo que me/nos/les sirve*.

En este sentido, sostengo que hacer docencia implica *poner el cuerpo*, y el cuerpo incluye *cabeza y corazón*.

Es posible avanzar hacia algunos elementos que debieran conformar las prácticas docentes y sobre los cuales deberíamos discutir, decidir, acordar y tomar compromisos, entre ellos, la generación de un clima formativo en el aula; la coherencia entre lo que se planifica y lo que se enseña; las expectativas de los docentes en relación con su tarea y con sus alumnos; la variedad de actividades y recursos según las finalidades planteadas; la variedad de momentos y tipos de evaluación; la motivación en el aula; la contemplación de las dificultades de aprendizaje como un aspecto inherente a todo acto de enseñar y aprender.

¿Qué temáticas deberíamos tener en cuenta para diseñar nuestras estrategias didácticas? ¿Las estrategias didácticas componen un método, distintos métodos y técnicas o implican un menú de opciones de actividades? ¿O significan, más bien, la recuperación de la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza?

Propongo tener en cuenta estrategias que contemplen la adquisición de capacidades para la comprensión, la creatividad y los conocimientos instrumentales: estrategias para el desarrollo de los proyectos de vida personal y comunitaria; estrategias tendientes al desarro-

## Pareciera que el sistema, sus escuelas y sus docentes supieron cómo enseñar a leer y escribir y se hubieran olvidado.



llo de distintas capacidades y habilidades para el saber hacer y el saber emprender; estrategias tendientes al desarrollo de capacidades lúdicas y de investigación; estrategias didácticas que conciban la enseñanza como un proceso de comunicación en el cual se comparten y se negocian significados.

Para avanzar en el logro de estas propuestas menciono como elementos fundamentales la revalorización de la explicación didáctica; la formulación de problemas y de preguntas pertinentes; la información clara y precisa y la práctica de pensamiento crítico y reflexivo de docentes y de alumnos. Una enseñanza para la crítica crea en los contenidos de la práctica las condiciones para el pensamiento reflexivo. La enseñanza es crítica cuando permite poner en crisis convicciones y prácticas, cuando requiere nuevas respuestas, nuevas miradas, mayores niveles de comprensión y nuevas maneras de actuar; cuando nos ayuda a nosotros, los docentes, a revelar las condiciones en las cuales nuestra práctica se estructura y se desenvuelve.

Ahora bien, ¿cómo avanzar en procesos de enseñanza que permitan construir un tipo particular de aprendizajes: los aprendizajes comprensivos? ¿Qué aspectos y cuestiones tenemos que considerar para lograrlos? Podríamos mencionar, entre otros, los tiempos de enseñanza y los tiempos de aprendizaje; los recursos con los que contamos y su uso pedagógico; los diferentes ambientes para en-

señar –¿sólo el salón de clases?–; el interés y las motivaciones de los alumnos y sus puntos de partida reales. ¿Qué saberes y qué contenidos enseñar? ¿Cómo construir la propuesta institucional y gestionarla en el marco de la prescripción curricular de la jurisdicción?

### Contenidos

Otra de las manifestaciones angustiosas de muchos equipos docentes refieren a que los alumnos no aprenden, que llegan a 9º año con enormes deficiencias en la lectura, la escritura y las operaciones básicas de la matemática. ¿Cómo puede ocurrir, a qué se debe esto? ¿Hay razones para que un alumno que ha transcurrido durante ocho años en la escuela no aprenda? La respuesta, sin duda, es *no*; no hay razones para que un alumno no aprenda a leer y a escribir.

¿Y entonces? Tendríamos que pensar en volver a lo básico, *volver* porque pareciera que el sistema, sus escuelas y sus docentes supieron cómo enseñar estas cosas y se hubieran olvidado.

El eje de la enseñanza de los contenidos será entonces la palabra, el lenguaje; dicho de otro modo, el lenguaje será contenido central, esto implica hablar, leer, escribir, argumentar, fundamentar, interpretar. Todo el tiempo, en todas las áreas y disciplinas, con todos los alumnos. Se enseñará a leer y a escribir en matemática, en ciencias naturales, en ciencias sociales, en arte, en filosofía, en literatura, en educación física...

Otro apasionante tema, aún no resuelto en el ámbito de las discusiones curriculares, es el referido a los modos de abordaje epistemológico de los conocimientos científico- tecnológicos y del conjunto de los saberes que constituyen el capital cultural de las sociedades actuales y su vinculación con la selección, la formulación y la organización de los contenidos de enseñanza. Las preguntas son varias; el tema es controvertido y las tensiones que se generan son de alto voltaje. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas? ¿Cómo se organizan? ¿En torno a ejes? ¿En torno a problemáticas? ¿Por disciplina, por áreas o campos disciplinares?

La tendencia en el mundo académico y de producción del conocimiento es concebir la realidad en términos de alta complejidad e incertidumbre. Esto supone, por un lado, la necesidad de un pensamiento complejo para abordarla, conocerla y comprenderla y, por otro, el trabajo articulado, solidario y conjunto entre distintas disciplinas; de allí las propuestas de trabajo que se organizan en torno a abordajes inter, poli y transdisciplinarios

Este punto nos presenta algunas encrucijadas interesantes referidas a nuestra formación como docentes, ya que una buena enseñanza requiere tanto del *saber enseñar* como del *saber lo que se enseña*.

Otro aspecto destacable con respecto a contenidos de enseñanza es la cuestión de lo que podríamos denominar *ecuación contenido/tiempo didáctico*, es decir la cantidad, *el larguísimo listado de contenidos* a enseñar y la cantidad de tiempo con que contamos para hacerlo. Todo parece indicar que del modo como está planteado, es irresoluble. Es una ecuación sin solución.

Propongo menos cantidad de contenidos y más cantidad de tiempo de trabajo sobre los

mismos. Contenidos que sean centrales a las disciplinas, que tengan poder generativo, que sean accesibles y ricos, que sean apasionantes para los docentes y para los alumnos.

Los procedimientos son también contenidos de la enseñanza. Se enseñan los hábitos y las conductas de estudio; se enseña a estudiar, se enseña a escribir, se enseña a reflexionar, se enseña a investigar. Y todos los alumnos pueden aprender, eso es natural. Lo que no es natural es la propuesta de contenidos, eso es cultural y es nuestra responsabilidad.

### Evaluación

¿Cómo evaluamos? ¿Qué evaluamos? ¿Cuándo evaluamos? ¿Para qué evaluamos? Sin duda, la evaluación compone uno de los temas centrales de la agenda educativa alrededor del cual giran opiniones, teorías, concepciones y propuestas diferentes; algunas posiciones encontradas, otras enfrentadas, siempre controvertidas. Pero, sin duda y más allá de todas ellas, se manifiesta nuestra tarea cotidiana de evaluar; porque la escuela y los docentes evaluamos; se nos pide que evaluemos, somos evaluados...

La práctica de la evaluación es la “cola que mueve al perro”, como dice Andy Hargreaves (2003); así como evaluamos, pensamos, planificamos y llevamos adelante nuestra práctica; la evaluación suele estar al final, pero es la directriz del proceso. Parafraseando un refrán popular, podemos decir, sin temor a equivocarnos: “Dime cómo evaluás y te diré cómo concibes la enseñanza y el aprendizaje”.

¿Para qué cambiar la evaluación? Para transformarla en una oportunidad para la buena enseñanza; para entender que no sólo se evalúa el proceso de aprendizaje, sino también

el de enseñanza; para que los alumnos sean parte activa de la elaboración de sus aciertos y de sus dificultades.

La concepción, la planificación, las modalidades de la evaluación y los procedimientos aplicados conforman dispositivos diferentes que ejercen efectos variados y distintos sobre la gestión curricular y sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La evaluación opera como un mecanismo que hace funcionar objetivos educativos, tanto como se torna en reflejo de los mismos.

Las propuestas de cambiar la evaluación suponen la modificación de las prácticas de enseñanza, cómo evaluamos devela muy claramente cómo concebimos el aprendizaje de los alumnos, qué consideramos valioso enseñar, cómo enseñamos. Ambos, alumno y docente, son sujetos implicados en este proceso.

Para avanzar en la producción de una nueva cultura de la evaluación en los equipos directivos y docentes, son necesarias ciertas acciones entre las cuales destaco la generación de

acuerdos claros y precisos; la autoevaluación y la evaluación de las prácticas de la enseñanza con el objetivo de producir mejoras en los aprendizajes; la publicidad y la circulación de información de evaluación; la toma de decisiones para una construcción ética y democrática. En suma, una concepción de la evaluación que se constituya en el plan institucional para la construcción del éxito escolar para todos.

Para finalizar estas reflexiones, me permito plantear que es necesario seguir avanzando en estas líneas para generar mayor amplitud y profundidad de acciones que apunten a la mejora de la gestión curricular en las escuelas y que todo cambio, para ser significativo, requiere tiempo de gestación y raíces profundas. “No hay nada que reemplace el hecho de tomarse tiempo para preparar el terreno de la meta buscada. Tal vez haya llegado la hora de analizar qué profundidad han alcanzado hasta ahora las raíces del cambio educativo que nos hemos propuesto y en qué medida sus resultados han sido fructíferos” (Hargreaves, 2003). 

#### Nota

<sup>1</sup> Preguntas que nos mantengan intranquilos, inquietos y curiosos. Preguntas que abran espacios para nuevos conocimientos, comprensiones y compromisos y para la creación de nuevas propuestas. El hecho de que existan más respuestas que preguntas, no es necesariamente indicador de sabiduría y reflexión. A veces, muchas veces –por el contrario– la proliferación, el vértigo por las respuestas funciona como un obturador de la posibilidad de pensar, analizar y reflexionar críticamente.

#### Bibliografía\*

- Hargreaves, Andy (comp.), *Replantar el cambio educativo*. Buenos Aires, Amorrortu, 2003.

\* La bibliografía completa, proporcionada por la autora, se encuentra en la versión digital de esta publicación, en el sitio del portal abc [abc.gov.ar]. Por razones de edición, nos vemos obligados a consignar en esta versión impresa sólo aquellos textos mencionados en el artículo.

Democracia, soberanía e igualdad

## EL ROL DE LOS AUXILIARES EN UN NUEVO MARCO EDUCATIVO

**Anales de la educación común convocó a dos de los gremios que representan a los trabajadores estatales no docentes a reflexionar sobre este tema**

### **Conceptos de Hugo Godoy\***

El necesario y urgente debate sobre una nueva Ley Nacional de Educación, que derogue y reemplace a la nefasta Ley Federal de Educación, nos remite necesariamente al modelo de nación y sociedad que aspiramos a construir. Estas son cuestiones que no se pueden escindir.

El proyecto educativo y cultural que se instauró en el país en los últimos 30 años fue congruente con la fragmentación de la sociedad, la marginación de vastos sectores, la pobreza, el hambre y la desocupación. No suficiente con la planificación de esta desigualdad, se promocionaron valores basados en el individualismo, la competitividad y el sálvese quien pueda, como inventos absurdos y brutales que se crearon en nuestra sociedad abriendo el camino a un modelo neoliberal. Desde las organizaciones de nuestro pueblo necesariamente debe-

---

\*Secretario General de la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE) de la Provincia de Buenos Aires y Secretario Adjunto de la Central de los Trabajadores Argentinos (CTA) de la Provincia de Buenos Aires.

mos construir una sociedad en torno a otros valores fundamentales: la integración y la justicia social; la profundización de la democracia y la igualdad; la soberanía como pueblo y nación que nos permita construir un proyecto de sociedad. Valores que se entronquen con las vertientes populares latinoamericanas que desarrollamos en nuestras naciones desde los tiempos de nuestra independencia, y de plena vigencia en la historia presente de nuestro continente.

Esta perspectiva implica entonces un profundo concepto de democratización real sobre la base de cuestiones socio-económicas, políticas y culturales de nuestra sociedad. Especialmente en las escuelas, espacio donde cotidianamente comprobamos el grado de desintegración de nuestra sociedad a partir del estado en el que los niños y jóvenes asisten. Y es ante esta realidad que uno de los roles que ha ocupado la escuela, además de algunas organizaciones sociales y de trabajadores, es dar repuesta al hambre mediante los comedores escolares, meriendas reforzadas u otras iniciativas.

En general cuando se habla de la comunidad educativa se hace referencia a los docentes, a los intelectuales, a los alumnos/as y a sus padres, excluyéndose a los auxiliares de la educación: porteras/os, cocineras/os y administrativas/os y servicios que también sostienen gran parte del funcionamiento del sistema educativo en general y de las escuelas en particular. Estos trabajadores son poco valorados y a veces ni siquiera son reconocidos por la comunidad educativa en situaciones que se viven a diario; y tampoco cuando se debaten las políticas públicas de educación o en los propios actos oficiales en los estableci-

mientos.

Las concepciones elitistas instalan el poder en el conocimiento y remiten a un papel secundario, dependiente y casi inexistente al trabajo expresado en la fuerza manual. Esta concepción excluye la posibilidad del protagonismo y la capacidad transformadora del trabajo manual. Hay que reconocer que muchas veces, los propios trabajadores de la educación reforzamos esta concepción del poder renunciando a nuestra capacidad de aporte intelectual creador y transformador como parte protagonista de una necesaria construcción colectiva. Olvidamos que en realidad los conocimientos teóricos y prácticos aplicados sólo son posibles en un proceso de trabajo en equipo que desarrolle el potencial de la producción colectiva, con la solidaridad y la cooperación necesarias que conllevan.

Desde esta concepción es que proponemos avanzar en un mayor grado de integración de la comunidad educativa, que implica un reconocimiento y revalorización de todos los actores que la componemos y del rol que a cada uno de nosotros nos atañe, entendiendo estos roles no con un criterio de compartimentación y fragmentación sino con un criterio de complementariedad y participación democrática. Como trabajadores estamos convencidos de que modificar el pensamiento y la acción filosófica y política basada en el individualismo y en el ejercicio del poder de unos pocos sobre las mayorías implica necesariamente reconstruir el sentido solidario integrador y colectivo del trabajo.

Esto es valorizar el trabajo en su doble condición teórica y práctica y en su capacidad creadora y transformadora. En primer lugar docentes, intelectuales y auxiliares de

la educación debemos asumírnos todos como pares trabajadores de la educación y desde esa condición ser juntos protagonistas con el resto de la comunidad educativa, en el proceso de construcción de las transformaciones del sistema educativo.

A la fragmentación debemos oponerle integración y unidad a partir de nosotros mismos y capacidad de aporte colectivo para sostener el proceso educativo. Desde la respuesta para superar el hambre cada día hasta el debate profundo en torno de las macropolíticas educativas que nos permitirán construir una nación autónoma en el marco de la patria latinoamericana que, junto con sus pueblos, promovieron hombres como Simón Rodríguez, José Martí, Simón Bolívar, José Gervasio Artigas y José de San Martín.

### Conceptos de la Secretaría General de la Unión Personal Civil de la Nación

Desde la visión de esta organización gremial el rol del personal auxiliar de la educación se ha venido transformando con el correr de los tiempos. Vale recordar que en la vieja escuela se contaba solamente con el portero que era el encargado de mantener el establecimiento en orden para el dictado de clases. En un país tan pendular como el nuestro, que a lo largo de su historia atravesó innumerables crisis socio-económicas serias, la educación y en particular la institución escolar, que es el termómetro de toda sociedad, no podía quedar ajena a estas situaciones. Cuando debimos pasar de un mate cocido, que representaba un *break* a mitad de clase, a la instalación de comedores escolares que les permiten a nuestros niños contar con la alimentación y calorías básicas

para más de un millón y medio de chicos en nuestra vasta Provincia, surgieron en ese contexto las compañeras y compañeros cocineros y ayudantes de cocina. Seguramente esta es una realidad que deberíamos cambiar, porque no hay mejor contención que la familia, pero con una seguridad socio-económica distinta.

Esta nueva realidad ha hecho que tengamos que convertirnos en un servicio importante laboral y socialmente que, más allá de ser un trabajo, los compañeros desempeñan con sentido solidario digno de destacar, que en muchas oportunidades se realizan en condiciones mínimas de seguridad e higiene. En la escuela de hoy también se ha incorporado el desayuno y la merienda a los alumnos de primer a cuarto año. Como vemos, el personal ha tenido que ir transformando su tarea a las nuevas pautas.

Debemos resaltar que recién en 1988 y en democracia es que pudimos establecer una Reglamentación específica para este sector mediante la Resolución 3363 que, al margen de la Ley que encuadra a los trabajadores públicos en general, delimitó las misiones y funciones para los porteros, cocineros y ayudantes de cocina, que de alguna manera marca los parámetros a tener en cuenta en la actividad diaria, dándoles un rol específico y dinámico dentro del ámbito escolar y evitando así situaciones que antiguamente surgían en discusiones estériles y sin sentido con las autoridades, que podían enrarecer el entorno laboral.

Un párrafo aparte merece la sanidad dentro del establecimiento, tan necesaria para los nuevos tiempos. Todos tenemos en claro que con el avance de la ciencia el hombre ha alargado su expectativa de vida a niveles casi impensados pero al mismo tiempo enfermedades que

parecían erradicadas lamentablemente se van transformando (hepatitis, gripe, hantavirus, etc.) y nos presentan desafíos para combatirlos y tratar de erradicarlos. Para ello, lo más importante es el aseo, la limpieza y la desinfección, y en esto los porteros cumplen un rol por demás importante ya que con su tarea habitual evitan la proliferación de estos males.

Cabe recordar que con la implementación de la Ley Federal de Educación los edificios fueron triplicados en sus estructuras, creadas nuevas escuelas y esto ha hecho que de 20.000 trabajadores hoy tengamos más de 45.000, en una dinámica en la que la capacitación es casi nula por no decir inexistente, lo cual nos muestra que, más allá de la necesidad, los compañeros muestran una voluntad y vocación de servicio a favor de los niños.

La provincia de Buenos Aires nos plantea un territorio muy extenso, donde tenemos establecimientos educativos rurales, escuelas agrarias, en parajes y localidades distantes sin un medio de transporte en las que los compañeros tienen que ir a cumplir su función que, al igual que al sector docente, les insume más tiempo de lo normal ya que viajan a dedo, en bicicleta o en ciclomotor. Esta situación hace que arriesguen o pongan en peligro sus vidas para cumplir la tarea diaria; a lo largo del tiempo se han registrado casos de

abusos deshonestos, accidentes en ruta que lamentablemente le costaron la vida a algunos trabajadores.

Como vemos, el rol de los auxiliares dentro de la escuela es una *pata* importante para el normal funcionamiento de la misma. Cada institución es una comunidad organizada, en la que cada núcleo que la compone debe cumplir con su objetivo para que el resultado sea, nada más ni nada menos, que nuestros niños y jóvenes reciban la educación que merecen.

No podemos pensar en una comunidad educativa sin una participación activa de este sector, del personal docente y de los directivos para que, conjuntamente con los compañeros de los consejos escolares, de las secretarías de inspección, de los tribunales de clasificación y de la Administración Central, hagan posible el funcionamiento de la Dirección General de Cultura y Educación más grande de América Latina.

Podríamos enumerar infinidad de aspectos que hacen de este sector un pilar importante en la escuela junto con los docentes, las autoridades y las cooperadoras, pero hay algo que debemos destacar y es el sentido de pertenencia que muestran nuestros trabajadores auxiliares, en su mayoría grandes colaboradores con la institución, trabajando en los festivales, ferias, actos y todo evento que se realiza, poniendo empeño y tiempo extra para lograr el éxito. 

Estadística educativa

## PROYECTO “CONOCIENDO LAS ESCUELAS”

Esta propuesta recupera las dimensiones culturales, pedagógicas y sociales del trabajo escolar, subrayando la importancia de reconstruir los procesos sociales implicados en el quehacer educativo.

\* Artículo elaborado por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa.

“Todos los días, en las escuelas, suceden cosas vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje de contenidos escolares. Muchas de ellas están planificadas, anticipadas en proyectos institucionales o de aula; otras surgen o se improvisan en la dinámica misma de la vida escolar, a partir del interés que pudo suscitar el docente o de la misma actividad que despliegan los alumnos bajo su coordinación. Lo cierto es que, en la escuela, los docentes y los alumnos comparten numerosas experiencias cargadas de significado y valor para ellos. De cierto modo, esas experiencias significativas para el docente y los alumnos expresan cualitativamente el sentido de la escuela”.

Brito y Suárez (2001)

En el marco de las tareas desarrolladas por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa de la provincia de Buenos Aires durante los años 2004 y 2005 se realizó un trabajo exploratorio de carácter cualitativo que complementa y completa la información cuantitativa relevada.<sup>1</sup>

La información cuantitativa, relevada en los Operativos provinciales de Evaluación de la Calidad y los análisis que surgen de ella, brinda caracterizaciones y explicaciones generales de los resultados de la evaluación. Desde la concepción de evaluación sostenida por esta Dirección, las informaciones relevadas no resultan suficientes y es necesario conocer aquellos procesos que inciden sobre el nivel y distribución del rendimiento entre los alumnos y la escuela. En este sentido, el proyecto “Conociendo las escuelas” busca, mediante información cualitativa, describir y explicar en cada contexto institucional cuáles son los procesos que hacen posible que los alumnos que pertenecen a escuelas insertas en contextos sociales desfavorables logren resultados académicos destacables.

Esta propuesta “Conociendo las Escuelas” recupera las dimensiones culturales, pedagógicas y sociales del trabajo escolar, subrayando la importancia de reconstruir los procesos sociales implicados en el quehacer educativo. Tuvo como propósitos:

- construir información de carácter pedagógico sobre los procesos y las situaciones de enseñanza y aprendizaje de las escuelas que logran resultados académicos destacables y están insertas en contextos sociales desfavorables;
- producir conocimiento sobre las escuelas, describir y explicar, en cada contexto institucional, cuáles son los procesos que hacen posible estos logros.

En las escuelas ocurren procesos y situaciones que llevan al mejoramiento de los aprendizajes sin que muchas veces éstos sean percibidos por el conjunto de los actores institucionales. Por este motivo, hay mejoras que

no son conocidas más que por los docentes directamente involucrados y que permanecen aisladas, sin ser transferidas a otras situaciones, ni enriquecer al resto de la institución, así como tampoco al sistema educativo en su conjunto.

Recuperar las voces de estos actores, que en condiciones adversas han sido capaces de obtener logros en ocasiones poco esperados en sus alumnos, es el eje central de este trabajo exploratorio. Lo que interesa es comprender los procesos individuales, institucionales y sociales que hicieron posibles en cada caso estas experiencias.

Aquí importa centrarse en la mejora de los aprendizajes como *tarea institucional*, ya no como acción aislada de algunos docentes sino como una acción colectiva. En la constitución de ambientes de aprendizaje con *buenos resultados*, es necesario tener en cuenta que se ponen en juego procesos que involucran a toda la institución, sin aislarla de su contexto.

Este trabajo de relevamiento se llevó a cabo en algunas escuelas seleccionadas de 25 distritos de la Provincia, considerados entre aquellos que por los indicadores socio-económicos se encuentran en condiciones adversas, teniendo en cuenta la situación habitacional, laboral de hombres y mujeres y el nivel de cobertura de las necesidades básicas de la población.

De estos distritos se eligieron aquellos con escuelas de EGB, evaluadas en los Operativos provinciales del año 2001, 2003 y 2004 en las áreas de Matemática y Lengua de 4°, 7° y 9°, que obtuvieron resultados académicos que superan la media esperada para esa categoría de escuelas y otras que se mantienen dentro de la media.

Los distritos estudiados para el año 2004 fueron: General Pueyrredón, Florencio Varela, José C. Paz, se trabajó con 12 escuelas; en el año 2005: General Pueyrredón, Coronel Suárez, Quilmes y San Miguel y se trabajó con 13 escuelas.

### Preguntas iniciales

Para comprender el *cómo* del acontecer escolar algunos interrogantes orientaron este trabajo:

- ¿qué sucede en estas escuelas para que los alumnos logren buenos resultados a pesar de las condiciones de gran adversidad en que se desenvuelven?;
- ¿qué clase de situaciones resultan significativas cuando intentamos comprender lo que ocurre en estas escuelas y en sus aulas?;
- ¿qué resulta de interés analizar y documentar para reconstruir de manera significativa y comunicable los procesos que tienen lugar en estas escuelas?

### Diseño y desarrollo del dispositivo

Se trabajó en el diseño de un dispositivo que permitiera:

- descubrir lo que existe;
- disponer de teorías que expliquen los hechos;
- aplicar métodos que tengan sensibilidad y rigor para elaborar conocimiento.

Para el diseño y el desarrollo de este dispositivo se consideraron no sólo aspectos técnicos o académicos, sino también éticos, en los que surgen otro tipo de preguntas: al servicio de quién está la información relevada, qué fines persigue y qué usos se hará de la misma.

A continuación presentamos las instancias del trabajo.

- Elaboración de documentos: presentación del proyecto; instrumentos de trabajo para la

capacitación de los equipos interdisciplinarios; informe preliminar de sistematización de la información.

- Reuniones de trabajo con distintos agentes del sistema educativo provincial: equipos directivos y docentes de EGB de escuelas que participaron en el operativo provincial de evaluación; profesores de institutos superiores de formación docente (ISFD): generalistas, y de áreas de Lengua y Matemática; inspectores de EGB, Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, Dirección de Educación General Básica, Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada, Dirección de Educación Superior y equipo del Programa de Evaluación de la Calidad Educativa.
- Elaboración de perfiles para el trabajo de campo; entrevistas para la selección y la formación de equipos.
- Instancias de capacitación intensiva para los profesores de ISFD que constituyeron los equipos de trabajo.
- Trabajo de campo en las escuelas seleccionadas a cargo de los profesores de los ISFD: realización de observaciones de escuelas y aulas; entrevistas individuales y colectivas (abiertas y estructuradas) en los espacios y con los sujetos elegidos; recopilación y análisis de documentos escolares (producciones, planificaciones por año y por ciclo, proyectos institucionales, experiencias, registros, etcétera).
- Orientación y seguimiento del trabajo de campo en las escuelas seleccionadas.
- Análisis y sistematización de la información producida por los equipos interdisciplinarios.
- Seguimiento y evaluación continua de los distintos componentes del estudio exploratorio. Producir conocimiento sobre las escuelas,

que complemente y complete la información cuantitativa relevada, requiere instrumentos que permitan profundizar la mirada sobre las prácticas pedagógicas, las formas de organización de la escuela y su relación con la comunidad, así como también determinar la influencia de factores externos al maestro/a, a las prácticas y a la escuela que condicionan o modifican la vida de las mismas.

En relación con los instrumentos, se elaboraron guías de entrevistas con preguntas abiertas y otras más estructuradas; guías de observación de los procesos de desarrollo del aprendizaje en el aula, así como de la escuela y su contexto; orientaciones para el análisis de documentos; guías de observación de: clases de lengua y matemática, reuniones y encuentros con directivos, docentes, alumnos/as, personal auxiliar y padres.

En este sentido, presentamos una sistematización del trabajo de campo. Estas conclusiones no pretenden tener un carácter de verdad absoluta, son probables y válidas para estas escuelas en particular; ayudan a conocer y comprender lo que en ellas acontece, pero a la vez obliga a seguir indagando en profundidad distintas situaciones, proyectos y acciones que se desarrollan en su interior.

En algunos hallazgos aparecen coincidencias con múltiples investigaciones sobre escuelas en contextos de adversidad que logran resultados destacables.<sup>2</sup>

### Las escuelas seleccionadas

La muestra seleccionada constituye un conjunto de escuelas con características heterogéneas; cada una es portadora de particularidades y peculiaridades que la hacen diferente a las demás tanto en su historia como en su presente.

En cuanto a la matrícula, el grupo de escuelas es heterogéneo y se dispersa en una franja que oscila entre 1.000 y 1.200 alumnos en los casos de las escuelas más numerosas, y entre 170 y 300 alumnos, en las más pequeñas.

En cuanto al tiempo de creación, se encuentra también una gran dispersión dentro del conjunto: hay una escuela con casi 100 años y otra con tan sólo cuatro años de funcionamiento.

Otra característica que marca la diversidad son los turnos de funcionamiento: mientras que algunas escuelas funcionan en dos turnos, otras tienen un solo turno.

Además la muestra se divide equitativamente entre escuelas que ofrecen o no comedor.

En cuanto a los edificios son, también, de construcción diversa. El estado de los mismos evidencia, en algunos casos, serios deterioros; para aquellos que están en mejores condiciones, esto responde a las acciones y funcionamiento de las asociaciones cooperadoras y del trabajo comunitario; sin embargo, en todas las escuelas del estudio se señala que la limpieza es evidente. Las escuelas quedan libradas a sus propios medios y recursos para acceder a lo que de otro modo no siempre accederían.

### El contexto adverso de las escuelas

El hecho de haber seleccionado para nuestro estudio a escuelas que trabajan en contextos adversos nos demandó explicitar con claridad las siguientes tres cuestiones:

- ¿por qué centramos la indagación en escuelas de contextos adversos?;
- ¿qué entendemos por *contextos adversos*?;
- ¿en qué medida las escuelas seleccionadas representaban esta categoría?

Centrarnos en el estudio de escuelas que desarrollan su labor en contextos adversos nos

remite a los fundamentos y a la finalidad de la propuesta.

El conocimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan en las escuelas inmersas en contextos adversos, que atienden a una población infantil y adolescente en las mismas condiciones y que logran que los alumnos progresen a partir de sus diversas situaciones iniciales, pone en discusión la creencia de que los aprendizajes están ligados fuertemente a las condiciones socio-económicas de origen de los alumnos y son ajenos a la posibilidad de acción de la propia escuela.

La comprobación de que el *establecimiento escolar* puede *marcar una diferencia sustantiva en la historia escolar de los aprendizajes de niños/as y jóvenes* está sostenida en numerosas investigaciones.

Nuestra propuesta intentó poner en diálogo la relación entre la especificidad de los contextos más desfavorables y la posibilidad de las escuelas de desarrollar estrategias para alcanzar resultados académicos destacables. Es decir, develar las particularidades de las experiencias pedagógicas que quebraron en escuelas de contextos adversos la tendencia a la profecía autocumplida.

Este posicionamiento nos exigió revisar y explicar qué se entiende por contextos adversos. El Diccionario de la Real Academia Española explica que etimológicamente el vocablo *adverso* proviene de la voz latina *adversus* (*ad*, contra y *versus*, vuelto) y significa contrario o desfavorable. En cuanto a *adversidad*, el mismo diccionario la define como suerte adversa, infortunio o situación desgraciada en que se encuentra una persona. Cantero y Celman (2002) advierten en los términos “contextos

adversos” la presencia de estas dos ideas.

Por un lado, un contexto adverso es aquel que se ha *vuelto en contra*, que es contrario a lo esperable o adecuado, refiriéndose en este caso al rasgo distintivo de la cosa en sí. Por otra parte, un contexto adverso es aquel que provoca infortunio o desgracia, aludiendo en este caso al impacto que la situación provoca en el sujeto que la vive. Si reunimos ambas nociones podemos afirmar que un contexto adverso es aquel que se distingue por ser contrario a lo conveniente, motivo por el que produce desgracia o infortunio en el que está afectado por él.

Por una parte, dado que la adversidad está definida por las características objetivas del contexto pero que esta cualidad se relaciona con cómo estas características afectan a los sujetos involucrados en ellas, podemos afirmar que el *carácter adverso* depende en alguna medida de las interpretaciones que del mismo hagan las personas afectadas. Esto explica las diferentes miradas y posicionamientos frente a condiciones socio-económicas y culturales equiparables que encontramos en las escuelas estudiadas.

Sin embargo, más allá de este rasgo de subjetividad, un contexto adverso reúne ciertas condiciones objetivas que lo caracterizan y que se vinculan con la ausencia, la carencia y/o la disminución de componentes básicos e indispensables para el desarrollo de las funciones educativas y la presencia y/o exageración de factores que distorsionan el proceso de aprendizaje y enseñanza.

### El contexto y la adversidad

Es posible establecer algunas regularidades detectadas frente al contexto y la adversidad.

- Todas las escuelas que formaron parte de este estudio atienden a una población con problemas habitacionales: ocupan viviendas precarias, en asentamientos poblacionales provisorios. Hay precariedad en el acceso a los servicios y/o ausencia de los mismos (agua, luz, gas, teléfono).

La inspectora de una de las escuelas relata: “Yo acompañé a un grupo de 5°, 6° y 7° a Sierra de la Ventana. Fue una experiencia excelente. Me llamó la atención un chico que le pidió al profe de Educación Física que le enseñara a usar la ducha porque no sabía”.

- Los grupos familiares se presentan en general desmembrados, con gran incidencia de situaciones de violencia familiar.

Una directora señala: “Es un barrio muy pobre, de un nivel socio-económico y familiar bajísimo. Hay muchas familias numerosas, desintegradas, con padres presos, padres ausentes, hermanos que murieron en enfrentamientos con la policía”.

- Las condiciones laborales también son precarias: gran porcentaje de padres desocupados y subocupados (en algunas escuelas manifiestan un 45% de padres desocupados; un 30% de padres subocupados, y sólo un 25% de ocupación estable).

- También existe un porcentaje mayoritario de familias que se sostienen con diferentes planes sociales (Jefas y Jefes, Plan Vida, Plan Barrios, Plan Asoma, entre otros), muchos de ellos cumpliendo tareas en las mismas instituciones educativas a las que concurren sus hijos .

En una escuela, la situación es descrita por la vicedirectora del siguiente modo: “Esta comunidad sufrió las consecuencias del cierre de las fuentes laborales, por ejemplo el cierre de

frigoríficos [...] Entre el porcentaje de desocupados y subocupados llegan un 75%, por eso el 80% de las familias recibe planes sociales”.

- Existe poca accesibilidad a diversidad de bienes culturales: familias en las que no se lee, no se compra el diario, no se concurre ni se conocen otras instituciones culturales que no sea la escuela.

### La mirada sobre el contexto adverso

Estos rasgos comunes asumen, en cada caso, formas particulares y con diferente intensidad. En este sentido, coincidimos con las apreciaciones de Cantero y Celman (2002) que establecen ciertas diferencias, por ejemplo, entre los contextos adversos urbanos y rurales. Nuestro estudio incluyó escuelas rurales en las que la adversidad se manifiesta con una fuerte impronta en el aislamiento, la soledad, las dificultades de acceso a la información, la salud, etc.; en tanto que en los contextos de escuelas urbanas se observa una mayor incidencia de fenómenos de violencia y disgregación familiar, entre otras características.

Asimismo, todas y cada una de las escuelas de la muestra presentan diferentes formas de manifestación de la adversidad en sus contextos, que no son otra cosa que la manifestación de lo diverso entre lo semejante puesto que más allá de los rasgos distintivos existen similitudes esenciales.

En todo caso, lo que constituye una neta diferencia cualitativa es la forma en que impactan estos rasgos en las diferentes comunidades educativas que constituyen este estudio exploratorio, es decir el aspecto subjetivo de la adversidad.

Varios investigadores han analizado este aspecto. Adriana Puiggrós (1999), por ejemplo,

reconoce dos modalidades detectadas a partir de su trabajo de campo. Señala que mientras algunas instituciones perciben estos contextos adversos como ineludibles y frente a los cuales la única posible función de la escuela es asistencial, para otras esta realidad se constituye en un problema factible de ser abordado desplegando acciones potencialmente transformadoras. En este último caso, la escuela se posiciona como un espacio de constitución de sujetos pedagógicos e incluye estrategias que le permiten erigirse como ámbito de producción de aprendizajes relevantes para sus alumnos.

Cantero y Celman (2002), por su parte, identifican al menos tres formas en las que las escuelas interpretan los contextos adversos: para unos se trata de “la adversidad naturalizada”, para algunos “padecida”, y para otros “cuestionada o desafiada”.

En el primer caso, el contexto es asumido como “dado” y por lo tanto incuestionable. De esta manera, la actitud que se tiene ante la propia realidad tiende a “naturalizar” las condiciones y situaciones que la misma presenta. Se omite un análisis socio-histórico de la situación del contexto y esto es lo que los induce a tomarlo como algo natural y no social aunque pueda ser considerado como injusto o no deseado. La representación es que el contexto debe ser aceptado como una realidad que no puede ser modificada “porque es así”.

Una perspectiva similar, aunque con un matiz diferente, es la que protagonizan aquellas instituciones que viven estos contextos desfavorables como algo “padecido”. Aquí también se vislumbra un fatalismo inexorable, frente al que no se encuentran caminos de intervención que conduzcan a una transformación. La ad-

versidad pasa a ser padecida y soportada entre quejas y pesadumbre, muchas veces con resignación, otras con rebeldía, malestar y disgusto.

Finalmente, existen escuelas que se posicionan en una actitud crítica y reflexiva y se animan a cuestionar la realidad vivida en función de ciertos principios y valores fundamentales. En lugar de lamentarse o aceptar la realidad tal cual es, ponen en marcha procesos *colectivos* de toma de conciencia del contexto y búsqueda de alternativas superadoras.

En nuestro estudio pudimos encontrar y conocer escuelas que, con diferentes grados de intensidad y mediante diferentes caminos, se identifican con esta última actitud, en tanto en otras es posible reconocer manifestaciones de las primeras tendencias señaladas.

Se encontró como regularidad que aquellas culturas institucionales que asumen los contextos adversos como *naturalizados* o *padecidos* se inclinan –en mayor o menor medida– a intervenir desde la perspectiva asistencial; en nuestro estudio es el caso de las escuelas con resultados promedio que, si bien son instituciones que se preocupan por hacer, generan proyectos que se centran en las problemáticas sociales, quedan sujetos en una trama asistencial, sin poder significarlos pedagógicamente.

En tanto, las escuelas que obtienen buenos resultados cuestionan la realidad de los contextos adversos en las que se desenvuelven y generan propuestas que intentan modificarlos y transformarlos y asumen también, aunque entre otras, funciones asistenciales. Por ejemplo, no descuidan los comedores, los roperos escolares u otras alternativas de asistencia, sino que junto con ellas han generado modos de acción que recuperan la función esencial de la escuela: la enseñanza.

Es importante mencionar tal como lo expresa Adriana Puiggrós (1999) que: “La impronta de la asistencialidad en la escuela trasciende el mismo hecho de dar de comer, vestir, o llevar al médico. Las formas en que dicha asistencialidad se instrumenta también define sus sentidos”.

Queremos señalar que no existen posiciones dicotómicas; la realidad es mucho más compleja que las categorías teóricas desde las que se la intenta explicar.

Quizá la complejidad de la realidad estudiada nos permite desmitificar ahora el antagonismo entre asistir o enseñar, porque también asistiendo las escuelas enseñan, y según las formas que asume la asistencia se enseña y aprenden cosas distintas. Vislumbramos que las escuelas no han dejado de enseñar para asistir sino que, tal como señala Puiggrós (1999) “[...] enseñan cuando asisten”.

### El clima institucional

Entre los múltiples factores que intervienen en su configuración y explican, en parte, lo que en ellas ocurre, se encuentran aquellos que denominamos *clima institucional*. El clima institucional hace referencia al conjunto de cualidades y modos de actuar que construyen los actores sociales que integran la organización escolar y que repercuten e influyen decisivamente en su funcionamiento.

En este sentido el clima institucional, si bien se vincula con los estilos de gestión y con la modalidad de funcionamiento de los equipos directivos, excede este marco porque es el ambiente que se conforma con el aporte implícito de todos los que integran la institución escolar: sus expectativas, sus creencias, su formación, sus experiencias, los valores que sustentan, sus modos de actuar y de interactuar,

atravesados por la historia y el espacio en el que desarrollan sus acciones, convirtiéndose de este modo en *el aire que se respira* cuando uno ingresa a la escuela.

La creación de un clima de trabajo seguro y ordenado en escuelas que se hallan en comunidades con desventajas socio-económicas, donde la fragmentación social y el desorden pueden ser una característica mayor en la vida de los alumnos, puede considerarse como una precondition necesaria para la enseñanza y el aprendizaje

En las escuelas encontramos que, en aquellas que han obtenido resultados académicos destacables, se reconoce la presencia de dos tipos de clima institucional preponderante:

- uno caracterizado por orden, respeto y control, que garantiza el cumplimiento de la tarea pedagógica y las dinámicas propuestas por la línea de conducción;
- otro caracterizado por los vínculos entre los actores institucionales, atravesados por el compañerismo, afecto, cordialidad, en el que se valoran el esfuerzo y las ganas de enseñar y aprender; espacios que facilitan el trabajo en equipo.

En ambos modelos de clima institucional se percibe que el trabajo del docente se desarrolla en algunos casos desde el control de la tarea pedagógica; en otros, desde el afecto, la contención, el compromiso, el incentivo, la autoestima; en otros se combinan ambos rasgos.

Los alumnos dicen: “Me enseñan que no hay que insultar, que hay que hablar en vez de pegar, y también nos enseñan los viajes de Colón.”

A su vez en los testimonios de los actores se evidencia el clima de trabajo, orden y armonía atravesado por tensión respecto de un contexto amenazante, que puede trasladarse al interior de la escuela, caracterizado por frases

tales como: “Esta escuela es un oasis en el medio de la nada”; o “El clima institucional de la escuela refleja una armonía temerosa”.

En las escuelas que se mantienen dentro de la media, el clima institucional está atravesado por el conflicto, la escasa colaboración, la inmovilidad, el desánimo, la angustia, la sensación de impotencia, la incomunicación, la inseguridad; al mismo tiempo se manifiesta la contención que se les da a los alumnos. La sensación es de ambivalencia.

En los momentos de crisis, sobre todo cuando se ingresa en circunstancias de *alta tensión*, se ve comprometida seriamente la tarea fundamental de la institución y sus actores llegan a situaciones de conflicto; la institución entra en crisis y con ella su capacidad estructurante, organizadora de las prácticas en su interior. Se rompen los lazos de solidaridad en los grupos de trabajo, se desatan luchas de poder, se generan angustias e imaginarios de peligros específicos. En estas escuelas, el clima de tensión es manifiesto y estas luchas y quiebres se traslucen en las narrativas informales de los actores.

Un docente manifiesta: “Es difícil aprender a trabajar de esta manera, cuando entrás no tenés mesa ni sillas, perdés un montón de tiempo buscándolas. Quizás empezás a dar clases y te golpean la puerta, entran a vender pan casero. La comunidad es brava, es muy de venir a atacar a la escuela, vienen a reclamar todo el tiempo. Siento que no puedo hacer nada”.

### La gestión del equipo directivo

Uno de los aspectos en los que se ha focalizado la mirada de la gestión institucional está referido a la modalidad de trabajo que despliega el equipo directivo con los/las docentes, los/las

alumnos/as y la comunidad, analizando especialmente cómo esta obstaculiza o favorece el desarrollo de la propuesta pedagógica.

Otro aspecto de importancia consistió en relevar cuál es la función que el equipo directivo le asigna a la escuela como fundamento a partir del cual se construye una determinada modalidad o estilo de gestión

En este aspecto encontramos amplias coincidencias con otras investigaciones en las que la gestión aparece como un eje central que explica, en gran medida, los logros alcanzados por escuelas que trabajan en contextos adversos.

Estas fueron las modalidades de gestión detectadas.

- Un enfoque participativo, que implica la intervención de los/las docentes en el diseño, elaboración, análisis, puesta en marcha y evaluación de los proyectos. Desde su rol, los/las directores/as promueven la toma de decisiones compartidas y la posibilidad de ejecutarlas, sin anular las características, estilos y anhelos personales de cada profesional.
- Un enfoque firme, con propósitos explícitos y claros, caracterizado por mucha presencia en todas las instancias de la vida institucional, capacidad para establecer y comunicar metas y las formas de alcanzarlas.
- Un enfoque profesional de la tarea. Se involucran y conocen lo que sucede en el aula, conocen de estrategias didácticas, incluyendo el currículum y estrategias de seguimiento de los alumnos. Proveen de diversos tipos de apoyo a los docentes, incluyendo tanto estímulos como asistencia práctica. Observan las clases, los proyectos didácticos de los docentes, evalúan la forma en que funcionan.

La sistematicidad y rigurosidad del trabajo pedagógico, con continuidad y control, son aspectos coincidentes en estas modalidades de gestión.

Respecto de la función que se le asigna a la escuela encontramos que las instituciones que logran buenos resultados *enfatan en los propósitos básicos que son la enseñanza y el aprendizaje*. Si bien estas son actividades obvias, las escuelas difieren enormemente en el grado en que se concentran en ese propósito.

Una directora dice: “La escuela debe contenerlos desde su función específica que es la de enseñar. Hasta a las piedras les enseño. Cuanto más problema social tenés, más te tenés que dedicar a lo pedagógico”.

Esto es tangible en aspectos como el uso del tiempo. En todos los casos observamos un predominio del tiempo instructivo y un esfuerzo constante y consciente del equipo directivo por minimizar la incidencia de tiempo inerte en las aulas.

En el trabajo de campo se registra una significativa heterogeneidad en el tratamiento que se hace en las diferentes escuelas de las formas en que se considera el asistencialismo. En este sentido, se reconoce una amplia gama de posiciones. Algunas desarrollan solo prácticas asistenciales, mientras que otras reconocen la necesidad de ocuparse de dichas tareas y crean espacios dignos para realizarlas.

Si bien hay escuelas que se preocupan por hacer, el hacer genera proyectos que se centran en las problemáticas sociales, quedan sujetos en una trama asistencial, sin poder significarlos pedagógicamente.

Como señala Cecilia Braslavsky (1987), estas escuelas: “En general tienen una concepción del proceso educativo centrado en la socializa-

ción y no en la cognición; lo importante es que el chico aprenda a quedarse quieto, ser limpio, querible y ordenado”.

Esto nos hace pensar que las formas en que la asistencialidad se instrumenta define sus sentidos y en relación con esto observamos una significativa heterogeneidad en las escuelas observadas. Podemos coincidir que: “Las prácticas asistenciales en las escuelas a las que hacemos referencia, no constituyen un lugar neutro. Muy por el contrario, el asistir y ser asistido, no es un espacio vacío de aprendizaje, sino que se constituye un sujeto pedagógico asistido” (Redondo, Thisted, 1999).

### Las intervenciones docentes

Las diversas formas de *hacer* de los maestros que dependen de su contexto, nos obligan a evitar la reducción de encontrar que estas *maneras* sólo responde a una buena dosis de voluntad, vocación o compromiso de los docentes. Las prácticas surgen del contexto, la historia, las trayectorias, las oportunidades y requieren del sostén y del sistema como responsable principal de las políticas educativas.

El análisis de las prácticas, tal como lo hemos realizado, nos conduce a advertir las complejidades y los límites de la escuela y los maestros en su tarea cotidiana. En este sentido, pensamos que es importante producir nuevos saberes sobre la enseñanza para acercarnos a entender la complejidad de situaciones que se plantean hoy en las escuelas.

El pedagogo vienés A. Aichhorn señalaba que, antes de comenzar a exigir al sujeto, el educador debe hacer posible la existencia de un vínculo. Un vínculo –podemos entender– que, de alguna manera, opere a modo de un

nuevo articulador hacia otras vías. El trabajo en la construcción de un vínculo educativo entre el maestro y el alumno parece ser una constante en estas clases. Esto supone que el maestro deposita en el alumno su confianza, tanto en sus posibilidades como en su responsabilidad y genera en el aula lo que Meirieu (1999) denomina “espacio de seguridad”; es decir un “marco posible para los aprendizajes” atravesado fundamentalmente por la garantía para el alumno “[...] de poder equivocarse y reempezar sin que su error se le gire durante largo tiempo en contra” y por “poner a disposición de los que aprenden una energía capaz de movilizarlos hacia saberes”.

### Enseñar en contextos adversos

Partiendo de las premisas básicas enunciadas, nuestro interés se centró en identificar, dentro de las clases escolares, buenas intervenciones docentes. Es decir, situaciones de enseñanza, secuencias didácticas, prácticas pedagógicas que pudieran reconocerse como *buena enseñanza*.

Para nuestro estudio, cabe señalar que la palabra *buena* no es sinónimo de exitosa. De hecho existen numerosas investigaciones que aportan información sobre lo que los estudiantes hacen en las aulas y la forma en que afrontan las actividades de aprendizaje y cómo ellas los conducen al éxito o al fracaso en la escuela.<sup>3</sup> Especialmente las investigaciones que se inscriben en el paradigma proceso-producto, vinculadas con el programa conductista, ponen el énfasis en el estudio de los efectos de la tarea docente sobre los alumnos y la detección de factores que inciden en la enseñanza eficaz.

Para esta experiencia, en cambio, la buena

enseñanza se define, tal como lo hace Fenstermacher (Wittrock, 1997) como aquella en la que confluyen dos sentidos importantes: el epistemológico y el moral. Señala el autor: “Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda”.

Además Fenstermacher (Wittrock, 1997) señala que no es fácil encontrar investigaciones sobre la enseñanza que expliquen cuestiones referentes a la buena enseñanza<sup>4</sup> por lo que este estudio representó un desafío aún mayor.

Tomando como referencia este marco teórico, identificamos en los registros de las más de cien clases observadas situaciones de enseñanza en las cuales aparece lo moral con mucha nitidez, descuidando los aspectos epistemológicos, y otras en las que por el contrario lo epistemológico está presente pero no así *lo moral*. Finalmente, encontramos clases en las que ambos sentidos de la enseñanza estaban presentes.

En las clases en las que prevalece *lo moral* como sostén de la enseñanza, los/las docentes tienen en cuenta al alumno/a como sujeto de derecho, generan un clima de respeto y solidaridad. Esto se manifiesta no sólo por medio del discurso sino en la acción que despliega el/la maestro/a, en la forma de interactuar con los/las alumnos/as, en la atención de situaciones especiales, etcétera.

También encontramos otras situaciones de clase en las que, si bien el contenido trabajado

era pertinente, su tratamiento correcto y el docente se preocupaba por los aspectos vinculados al contenido en cuanto a su estructura sustancial, algunas de las intervenciones del docente traslucían concepciones implícitas con respecto a los niños con los que trabajaba, a sus posibilidades de aprendizaje, y/o a sus contextos familiares, desvalorizados, que se traducían en cierta indiferencia y desconfianza en sus posibles logros.

Existen, por otra parte, situaciones de enseñanza en las que ambos principios, el epistemológico y el *moral*, están presentes y sostenidos desde la palabra, desde los gestos y desde los actos de los/las maestros/as. Estas son las clases sobre las que decidimos realizar un análisis exhaustivo y profundo, para encontrar, a partir de estos principios, qué particularidades y qué rasgos generales presentan las intervenciones didácticas de los docentes.

### Rasgos que asumen las buenas clases

En el área de Matemática aparecen las siguientes recurrencias.

- La matemática se construye sobre la resolución de problemas. Durante la clase, los problemas surgen como obstáculos a superar y las decisiones de los alumnos, el grupo, las intervenciones docentes, los conocimientos previos jugaron un papel preponderante en la resolución. Los problemas aparecen como un recurso para aprender y como aplicación de lo aprendido.
- La variedad de problemas permite a los alumnos involucrarse con las distintas dimensiones del aprendizaje matemático, las estructuras conceptuales, los procesos cognitivos y los procedimientos de trabajo, dimensiones que se pusieron de manifiesto

en todo el desarrollo de la clase.

- Se destaca la explicación oral de los alumnos, permitiendo que repiensen el problema o ejercicio, que organicen la explicación, que se enriquezcan con un vocabulario específico, que adquieran conceptos teóricos para resolver nuevas y más complejas situaciones problemáticas.
- En cuanto a los procedimientos de trabajos, se observa que éstos se encuentran vinculados con las diferentes estrategias que utilizaron los alumnos. Si bien las estrategias manifestadas por ellos no siempre los conducen a resultados válidos, sí les permiten comprometerse con la actividad y al docente le dan información sobre el *estado de saber* de cada alumno.
- Si bien no existe un modelo puro, se observan muchas características del modelo *apropiativo*. Las clases se enmarcan en un contexto significativo para el alumno.
- Los docentes desempeñan durante las clases, por momentos, un rol central, y en otros asumen una posición menos protagónica, lo que no supone ausencia.
- Los docentes preguntan en sus clases, preguntan, circulan por los bancos, atienden demandas, son clases en las que la intervención docente y la interactividad entre docente, alumno y contenido se encuentran presentes. Por otra parte, en el área de Lengua encontramos las siguientes recurrencias.
- La comunicación oral está presente en todo momento. El diálogo como estrategia parecería constituirse en la fortaleza de estas clases porque estimula, organiza y genera las condiciones necesarias y suficientes para la apropiación significativa de los saberes que el docente propone enseñar a sus alumnos.

- Una estrategia recurrente es la del diálogo dirigido, ya sea para comprender un texto escrito como para desarrollar un concepto teórico. En cada oportunidad, el docente captura la atención de los alumnos con preguntas generales introduce los contenidos a aprender por medio del diálogo. Una vez comprendido el contenido, se usa el pizarrón para fijar un concepto que tenía desarrollado en su carpeta didáctica.
  - El trabajo sobre la escucha constituye una práctica sistemática. Enseñan a sus alumnas a escuchar con un propósito, les exigen un *feedback* permanente, obligan a respetar los turnos de habla (generalmente, controlan el uso de los turnos con una mirada, una palabra), valoran las intervenciones de pares.
  - Se trabaja sistemáticamente sobre las competencias de habla y lectura. Con respecto a la lectura, puede decirse que los docentes se interesan por evaluar las estrategias que despliegan sus alumnos en el contacto con el texto: la comprensión del vocabulario, la construcción de oraciones, la conexión entre las partes del texto, la inferencia, la auto-regulación.
  - En relación con la competencia *escribir*, hay preocupación por fortalecer a los alumnos como usuarios autónomos de la escritura. Esto se observa en las sugerencias de revisar sus escritos, aunque en algunas ocasiones no se logra profundizar la intervención en la etapa de normatización. Por ejemplo: en las segundas o terceras reescrituras se les solicita a los niños y niñas que revisen la ortografía y la puntuación. Sin embargo, se observa esporádicamente el acompañamiento para la reflexión lingüística y/o metalingüística pertinente.
  - Una práctica que aparece con asiduidad es la copia del pizarrón como estrategia para trabajar sobre la comprensión lectora o la conceptualización sobre la reflexión de los hechos del lenguaje.
  - Los docentes tienen dominio conceptual de los contenidos que presentan.
  - El trabajo sobre el error está presente de diversos modos en algunos docentes; en forma sistemática, en la mayoría de ellos de manera más informal.
  - En estas clases aparecen diversos portadores de textos, los alumnos trabajan con textos completos y genuinos. El diccionario se utiliza cotidianamente para resolver un problema de comprensión en un texto.
  - En diferentes oportunidades se notó el empleo de estrategias: la ejemplificación y la actualización de saberes previos. En diferentes ocasiones y para colaborar, la docente ejemplificó y retomó conocimientos que tenían los alumnos.
  - En algunas clases predominan los roles y las interacciones del enfoque comunicativo-funcional, pues se pone en el foco de atención el uso de la lengua como instrumento para dialogar y resolver problemas. Esto se observa en las estrategias que despliega el docente para articular complementariamente las competencias: hablar, escuchar, leer y escribir.
- Finalmente, consideramos importante señalar que los rasgos que acabamos de enunciar representan, en las clases analizadas en esta investigación, exactamente lo que este vocablo significa: trazos o líneas de intervención pedagógica muy alejados de constituir *modelos* o *dispositivos* didácticos cerrados o rigurosamente ordenados. En todo caso lo previo, es decir el fundamento moral y episte-

mológico de la acción educativa, constituye el punto de partida de las decisiones que estos maestros y maestras toman en cada instancia de la clase, mucho más que la adscripción a un determinado enfoque de la enseñanza.

### La práctica evaluativa sistemática

Uno de los rasgos frecuentes en las escuelas donde se realizó el trabajo de indagación es la cultura evaluativa que se desarrolla en ellas con múltiples estrategias. Sin lugar a dudas, cada instancia evaluativa muestra diversas concepciones de enseñanza y aprendizaje que conviven en cada una de estas escuelas. Si bien es difícil encontrar aspectos homogéneos, hay un punto en común que sí aparece: pensar que la evaluación es una oportunidad para celebrar aquellas cosas que se hacen en las escuelas; que hay que adaptar, cambiar o relegar; que los niños y las niñas aprenden; que los docentes enseñan; que la gestión directiva focaliza y sostiene; que son parte sustancial de la comunidad educativa. Aquello que sí está, aquello que aún hay que construir.

En la realidad de cada escuela, la evaluación y las prácticas que genera, en buena medida dependen de cómo el equipo docente decida, acompañe y sostenga esta tarea. En algunas, la evaluación que se lleva adelante se realiza de manera constructiva, mediante un conjunto de actividades y procesos que promueven compartir información, obtener recursos necesarios, clarificar expectativas, hacer que la gente se sienta parte de un equipo, ayudar a identificar y resolver problemas, y celebrar lo que las escuelas y su comunidad están emprendiendo; en otras, la tarea de evaluación tiene menor grado de sistematicidad, o aún no se ha

concretado en un proyecto integrador, pero es fuertemente sostenida especialmente por el equipo directivo.

En otros casos, la cultura evaluativa surgió a partir del replanteo de la tarea cotidiana, de interrogantes acerca de qué aprendieron los niños en un año de escolaridad, y a partir de allí la necesidad de revisar qué se enseña y cómo se enseña en otros años.

En algunas escuelas se distingue el liderazgo pedagógico que ejerce, en algunos casos, el directivo o el equipo directivo en otros, focalizando su atención en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, orientando a los docentes, los alumnos y los padres con apoyo y ayuda necesaria para la mejora de esos procesos.

### La cultura evaluativa

Algunas de las estrategias desplegadas por las escuelas dan cuenta de la instalación de una cultura evaluativa como parte de la cultura institucional. Se llevan a cabo pruebas que actúan como indicadores de los resultados de los aprendizajes, y a la vez cobra un sentido de auto evaluación de las prácticas institucionales, siendo aceptado por el colectivo docente como parte de su desempeño profesional.

Comenta una directora:

“Los resultados de los Operativos de Evaluación nos permitieron darnos cuenta de que había contenidos del diseño Curricular que no los estábamos trabajando adecuadamente, lo que implicó un impulso para renovar estrategias de mejora. Cuando se realizó la Evaluación de la Calidad Educativa, en el 2003, algunos de los alumnos de 9° se encontraban incluidos en los Proyectos Especiales, por lo que el nivel de rendimiento global mostró resultados por debajo de lo esperable.”

En algunas escuelas el trabajo de evaluación está focalizado en la idea de evitar el fracaso escolar. Este es un núcleo muy importante, que en general es impulsado por los equipos directivos y sostenido con el fundamento que, dada la situación económica y social desfavorable de los alumnos, la educación es la única posibilidad de superación.

Como se señaló, la evaluación institucional está presente en estas escuelas. Una de ellas en su proyecto educativo señala que la evaluación es un proceso de investigación y que la acreditación y la promoción son un corte artificial en el proceso de evaluación. A estos procesos se suma la reflexión acerca del concepto de fracaso escolar, que de acuerdo con lo señalado por una de estas escuelas, ocurre cuando se promueve al siguiente año o ciclo sin acreditar los contenidos necesarios.

En un proyecto institucional, se lee en referencia a la evaluación.

Traducido en propósitos:

- mejorar la actividad educativa;
- brindar asesoramiento técnico de acuerdo con necesidades e inquietudes docentes durante todo el año escolar y sistemáticamente en jornadas de capacitación con suspensión de clases.

Traducido en acciones:

- evaluación diagnóstica;
- evaluación y registro de datos para el reajuste de contenidos de los proyectos áulicos;
- investigación de causales de fracaso de 2003;
- registro e informe de alumnos con distintas problemáticas;
- propuestas de trabajos elaborados en conjunto: tareas grupales, asambleas, club de alumnos, etcétera.

Estas actividades de manera más sistemática o más informal aparecen en las escuelas que han logrado resultados destacables, y así permiten conocer y comprender por qué y cómo funciona la escuela; analizar la realidad y buscar las mejores estrategias que se puedan desplegar en ella; qué fenómenos se desarrollan; cuáles son las repercusiones que tienen, con el propósito de mejorar la práctica profesional y enriquecer la toma de decisiones.

### Escuelas, docentes y cultura

“Srta. ande por la calle y mire viendo ( la calle es fuente de toda vida. Recórrala y aprenderá cosas que no traen los libros. Vaya al teatro, al cine, a oír conferencias, músicas, al circo) Coquetee y tenga novio cuando pueda ( una maestría con ilusión trabaja con más gusto) Cuide su físico y su manera de vestir ( es deber de toda maestra ser lo menos fea posible y dar siempre una nota de buen gusto en su vestir) Cultive un arte ( música, pintura) y si no puede, aprenda idiomas. Lea, lea todo lo que pueda, lo que caiga en sus manos”. (Brumana, 1932).

Esta cita está transcrita en un cartel de la sala de maestros de una escuela. La directora del establecimiento entiende que es “fundamental para aprender conectarse con el mundo”; para esto la escuela organiza salidas para los maestros, “para conectarse, para aprender, para estrechar vínculos”. La directora pide al personal que “ponga magia” para que la cosa camine. Que las “cosas se hagan con gusto”.

En los relatos y las observaciones realizadas encontramos escuelas que participan de algunos rasgos comunes, pertenecen a contextos muy críticos donde el peso de la carencia y el fracaso se vuelven característicos. Al mismo

tiempo, aparecen los matices determinados por su propia historia, su identidad y sus recursos.

Para las escuelas que obtienen resultados destacables encontramos que en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) se manifiestan interesados en que los niños encuentren en la escuela una conexión con lo cultural.

“La pobreza no remite sólo a falta de comodidades ni el consecuente sufrimiento físico, se trata de una condición social y psicológica. La escuela aparece en estos casos como un lugar de hospitalidad de la población excluida” (Calderón, 2004).

En estas escuelas el trato cotidiano entre directivos y alumnos es muy personalizado. Conocen al detalle, con nombres y apellidos, las carencias, las necesidades y las expectativas de sus alumnos y se muestran muy preocupados por su lugar en la vida y en el mundo.

Comenta la directora: “[...] hay que armarlos para enfrentar el mundo que les toca vivir, por eso es necesario no perder tiempo, la escuela debe ganar tiempo en enseñanza”.

La búsqueda de apoyo hacia la individualidad, hacia el encuentro de caminos para apoyar el desarrollo personal de cada niño, pareciera ser central, especialmente en las preocupaciones de los docentes.

Una buena experiencia se basa al parecer en el establecimiento de un clima de confianza entre los alumnos, entre los alumnos y los docentes y los docentes con los docentes. La escuela es un lugar agradable para los alumnos y los docentes. El transformar la escuela en un lugar de agrado para los alumnos y para los docentes es también un elemento central en la estrategia de estas escuelas.

El compromiso vocacional del docente lo lleva a no solamente querer realizar una buena labor

profesional, sino que se entrelaza con las expectativas que tiene de sus alumnos. No se trata por tanto de lograr un buen resultado, sino de afectar positiva e integralmente a los alumnos.

Pero quizá podemos decir que para estas escuelas la cultura no es la existencia de lo que se suele llamar bienes culturales sino nuestra presencia ante ellos, nuestra posibilidad de ser alguien ante la herencia cultural y sobre todo, nuestra posibilidad de hacer algo con ella.

### Abrir preguntas

Las conclusiones que se presentan no pretenden tener un carácter de verdad absoluta. Son probables y válidas para estas escuelas en particular; ayudan a conocer y comprender lo que acontece en ellas, pero a la vez obliga a seguir indagando en profundidad distintas situaciones, proyectos, acciones que se desarrollan.

En un primer análisis, y a modo de síntesis y conclusión de la información recogida, podemos avanzar en algunos hallazgos que aparecen como cuestiones de sentido común, así como coincidencias con múltiples investigaciones sobre escuelas en contextos de adversidad que logran resultados destacables.

En las observaciones realizadas, algunas regularidades nos abren, por un lado, nuevas preguntas y, por otro, la necesidad de abordar con mayor profundidad algunas de las cuestiones encontradas.

Para el caso de las escuelas con resultados destacables, encontramos algunas ideas-eje que las caracterizan y que orientarían la continuidad del trabajo.

- La escuela funciona como parte importante del capital social y cultural de la comunidad.
- El conocimiento es importante y debe ser prioridad central de la escuela. Se manifies-

tan interesados en que los niños y las niñas encuentren en la escuela una conexión con la diversidad cultural.

- Se identifica el compromiso profesional de los docentes, la atribución de significado vital a su actividad cotidiana, el nivel de conocimiento y compromiso con la situación de vida de sus alumnos.
- Se evidencia en el clima de trabajo orden y armonía, atravesado por la tensión respecto de un contexto amenazante que no deja de tener presencia en el interior de la escuela.
- La búsqueda de apoyo hacia la individualidad, hacia el encuentro de caminos para

estimular el desarrollo de cada niño pareciera ser central, especialmente en las preocupaciones de los docentes, y orientan las intervenciones didácticas.

- Una buena experiencia se basa, al parecer, en el establecimiento de un clima de confianza entre los alumnos, entre los alumnos y los docentes y los docentes entre sí, clima que se traslada a la comunidad educativa.
- La escuela es un lugar agradable para los alumnos y los docentes. Transformarla en un lugar en el que se quiera asistir y permanecer es también un elemento central en la estrategia de estas escuelas. 

## Notas

<sup>1</sup> La coordinadora de esta experiencia es Juana Ferreyro. El equipo técnico está conformado por Lidia Castiñeiras, Graciela Bohoslavsky y María Marta Ulzurrun.

<sup>2</sup> Reivindicamos y agradecemos el trabajo de construcción colectiva del que hemos participado con los equipos del Programa, los profesores que se incorporaron al trabajo de campo, los diferentes actores de las escuelas y las distintas instancias del sistema educativo provincial. Queremos reconocer el trabajo de los siguientes docentes: Erica Villarruel, Susana Gallardo, Leticia Alvarez, Silvia Sunsi, Lidia Didomiso, Silvia Beck, Karim Widemar, Gustavo López, Silvia Ferrari, María del Carmen Santoro, Miriam Núñez, Alejandra Olguín, María Laura Turcatti Patricia Moreira, Alicia Acosta, Iris Segura, Paula Cozzi, Anahí Marocchi, Jorge Wiersma, Alfonsina del Río, Alexandra Santarosa, Sebastián Rekoski, Alejandra Lázaro, Marcela González, Fabiana Smaha. Y a cada una de las escuelas que participaron con total generosidad y disposición de este Estudio Exploratorio.

<sup>3</sup> Varios de los estudios que se realizan en la American Educational Research Association y en las universidades de Harvard y de Chicago dan cuenta de lo que acabamos de señalar, como así también los estudios e investigaciones chilenas y brasileñas sobre “escuelas efectivas”,

<sup>4</sup> Fenstermacher (Wittrock, 1997) señala expresamente : “[...] por los informes que tengo, la investigación de la enseñanza no ha abordado específicamente aspectos de valor moral reflejados en las acciones del maestro, o consideraciones de valor epistemológico en la selección y reconstrucción del contenido”.

**Bibliografía\***

Brumana, H., “Tizas de colores”, en *Obras completas*. Buenos Aires, Amigos de Herminia Brumana, 1932.

Calderón, L., Tesis de Maestría. Buenos Aires, Flacso, 2004.

Cantero, G. y Celman, S., *Gestión escolar en contextos adversos*. Buenos Aires, Santillana, 2002.

Fenstermacher, G., “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza*. Barcelona, Paidós, 1997.

Meirieu, P., *Aprender sí, ¿pero cómo?*. Madrid, Octaedro, 1999.

Puiggrós, A., *En los límites de la educación*. Rosario, Homo Sapiens, 1999.

Redondo P. y Thisted, S., “Las escuelas en los márgenes. Realidades y futuros”, en Puiggrós, Adriana (comp.), *Los límites de la educación. Niños y Jóvenes del fin del siglo*. Buenos Aires, Homo Sapiens, 1999.

\* La bibliografía completa proporcionada por las autoras se encuentra en la versión digital de esta publicación, en el portal abc. Por razones de edición nos vemos obligados a consignar en esta versión impresa sólo aquellos textos mencionados en el artículo.

Universidad Pedagógica provincial

## RECUPERAR LA JERARQUÍA ACADÉMICA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Su objetivo central es jerarquizar la formación académica de docentes, educadores populares y cuadros de gestión del sistema, articulando los intereses particulares con las necesidades prospectivas provinciales y locales.

\*

La creación de la Universidad Pedagógica de la provincia de Buenos Aires (UPPBA) se inscribe en una estrategia de mediano plazo de mejora de la calidad de la educación básica y media de la Provincia, tanto en el nivel del sistema educativo formal como en el de las instancias no formales.

Cabe recordar que la Directora General de Cultura y Educación, doctora Adriana Puiggrós, expuso particularmente sobre el tema de capacitación y formación docente en la Legislatura provincial el 2 de marzo, y nuevamente el 25 de abril del presente año, en el marco de su informe anual de gestión ante ese organismo.

En aquel informe del 2 de marzo a los legisladores, Puiggrós informaba sobre la puesta en marcha del proyecto de creación de la Universidad Pedagógica de la provincia de Buenos Aires. Esta universidad, que comenzará a funcionar en 2007, tiene como finalidad brindar más herramientas para la formación docente, humanística, técnica, profesional y científica en un ámbito de excelencia académica, contribuyendo así a la promo-

ción de la generación de desarrollo del conocimiento en todas sus formas docente.

En este mismo sentido se inscribe el Plan de Capacitación a 98 mil docentes<sup>1</sup> en áreas básicas, que lleva adelante esta gestión como parte de su política, a partir de considerar que “las ofertas de capacitación y la carrera docente son componentes fundamentales del acuerdo y de la relación que se está llevando a la práctica con los docentes”.<sup>2</sup>

La promoción de la UPPBA se asienta, en primer lugar, en una historia del sistema educativo bonaerense que es necesario no solo reconocer y recuperar, sino también sobre la cual hay que reflexionar críticamente. Por lo tanto, requiere pensar su sentido desde una perspectiva simultáneamente histórica y prospectiva. En segundo lugar, significa que la creación de la UPPBA se inscribe en el marco de estrategias político-educativas de largo plazo para el sistema educativo en su conjunto, que plantean e imaginan nuevos horizontes de futuro.

Afirmar la necesidad de una mirada histórica y prospectiva supone establecer diferencias con las perspectivas tecnocráticas que desconocen la dimensión histórica de los fenómenos, las instituciones y los actores y autonomiza la dimensión técnica otorgándole eficacia por fuera de los procesos materiales y simbólicos que la hacen posible, perspectivas que han predominado en décadas recientes y que han demostrado sus consecuencias negativas en diversas iniciativas particulares, y en forma más amplia, en la Reforma Educativa de la década de 1990.

### **Hacia una mirada conjunta**

Esta nueva institución busca construir una mirada conjunta y articulada en forma inte-

gral de dos campos del sistema educativo provincial: el del nivel primario y secundario, y el del nivel de educación superior. La tradición de la universidad asociada a la autonomía respecto del Estado y la tradición de los institutos terciarios de vinculación estrecha con las políticas centrales se ponen en relación con este proyecto, en tanto se trata de una universidad que contará con autonomía institucional, pero que aspira a tener una asociación estrecha con el conjunto de las instituciones educativas terciarias y con ciertas orientaciones más generales de la política educativa provincial.

Dicha relación se plantea sobre la base de dos estrategias generales de este proyecto: en el corto y mediano plazo, ofrecer un horizonte de nivel universitario en las modalidades de posgrados para graduados de nivel terciario –complementaria de la estrategia del gobierno provincial de jerarquizar la formación de base de los institutos–; y en el largo plazo, lograr que la formación docente tenga estatuto universitario.

La puesta en marcha de la UPPBA permitirá a la DGCYE intervenir en forma general, a partir de ofertas de posgrado, en el mejoramiento de la formación de maestras, maestros, profesores y profesoras del sistema educativo provincial y, en forma particular y específica, de la de aquellos que ocupan puestos clave en la conducción y administración del mismo, como inspectores, directivos, etcétera. Desde la gestión educativa no se postula una lógica de “reconversión”, como la que se llevó adelante en la década del 90 y que colaboró en el quiebre de la autoridad cultural del educador, sino una lógica de mejoramiento de la formación que posibilite, al mismo tiempo, la actualización y la renovación curricular de los saberes de los cuadros

docentes, imprescindible si tenemos en cuenta los grandes cambios producidos en el terreno del conocimiento en las últimas décadas, que conllevan a la pérdida de vigencia y pertinencia de muchos de esos saberes.

### Prospectiva

El desarrollo de los sistemas educativos está marcado por tendencias globales, entre otras: la expansión de los posgrados, la mercantilización de estas trayectorias, y la desvalorización de las carreras de grado. En este estado de situación, la UPPBA pretende, por el contrario, generalizar el acceso para los actores del sistema educativo a una formación universitaria de posgrado de carácter gratuito.

La propuesta de una universidad pedagógica provincial aspira a ofrecer una formación universitaria de excelencia al conjunto de los docentes, reconocidos como sujetos poseedores de trayectorias, experiencias y oficio pero, a la vez, con importantes dificultades –originadas por diversos motivos socio-económicos y culturales– para acceder y apropiarse del conjun-

to de los desarrollos producidos en el terreno del conocimiento pedagógico, de los cambios sociales, culturales y científico-tecnológicos.

En este mismo sentido se pretenden construir nuevos vínculos y puentes entre la creación y producción de conocimiento en el campo de la educación y la tarea educativa concreta (docente, directiva, supervisiva, etc.), adecuados al siglo XXI. El quiebre de la unidad entre la producción de conocimiento y la función docente tuvo importantes efectos de desvalorización en la subjetividad de los educadores y de subalternización de su saber en el campo del conocimiento pedagógico. Con la UPPBA se aspira a construir una nueva unidad mediante una política de formación, de acceso al conocimiento, de producción de nuevo conocimiento y de investigación sobre el sistema educativo.

Esta formación universitaria de posgrado estará articulada con la carrera docente, permitiendo que el ascenso en el escalafón se vincule directamente con los logros obtenidos en instancias formativas de calidad como la que la UPPBA propondrá. 

### Nota

<sup>1</sup> Se refiere al Plan “98.000 Docentes Capacitados 2006” de la Dirección Provincial de Educación Superior, DGCyE, implementado a partir del 18 de abril y que permitirá a los maestros bonaerenses perfeccionarse en forma gratuita, con puntaje y en servicio, por medio de distintos cursos, seminarios y otras instancias formativas. [N. de C.]

<sup>2</sup> Palabras de la Directora General de Cultura y Educación, doctora Adriana Puiggrós, en el marco de la reunión mantenida con los legisladores bonaerenses el 2 de marzo último. [N de C]

## RESEÑAS

Reggini, Horacio C., *El futuro no es más lo que era. La tecnología y la gente en tiempos de Internet*. Buenos Aires, Universidad Católica Argentina, 2005.<sup>1</sup>

El escritor Horacio Reggini, oriundo de Bahía Blanca, es ingeniero y profesor universitario. Publicó varias obras entre las que se destacan *Alas para la mente* (1982) e *Ideas y formas* (1985) que fueron traducidas al francés y al italiano.

Colaborador del diario *La Nación*, fue premiado en más de una oportunidad; podría decirse que en esta obra resume su continua preocupación acerca de los avances tecnológicos sobre los cuales ha investigado y analizado la relación con el generador y el receptor de los mismos: el hombre.

Reggini describe escenarios de la vida cotidiana que nos vinculan y entrelazan de manera cada vez más directa con el mundo de la tecnología. Esta relación parece ser tan acelerada que, como el río de Heráclito, se la ve fluir siempre de diferentes maneras, circunstancia que nos coloca en una situación permanente de incertidumbre.

La inserción de las nuevas tecnologías en diversos ámbitos demanda respuestas inmediatas y concretas. Frente a la irrupción de lo nuevo suele paralizarnos la indecisión, más aún cuando la transformación parece ser vertiginosa y apenas nos permite reacomodar viejos conceptos. Ante ello el autor propone que “es indispensable aprender a desempeñarnos en la convivencia con la incertidumbre”.

En las palabras del matemático y poeta Paul Valéry, Reggini encuentra la sinopsis de esta sensación: “el futuro no es más lo que era”. Lejos de resultar una queja, esta idea se manifiesta como un estímulo para la acción.

La elección del uso de la tecnología y la apertura hacia los cambios sin perder la visión humana de la realidad, son cuestiones imprescindibles para mantener el equilibrio necesario sin caer en fanatismos o indiferencias.

De ahí el llamado autorizado y contundente que hace el autor sobre la educación, una educación totalizadora; con valores y contenidos que no ignoren, sino por el contrario, que tengan presente el contexto social, cultural y moral, así como el respeto por la diversidad y el pluralismo. Una educación que, lejos de homogeneizar en nombre de la globalización, respete y promueva la diversidad de pensamiento, de idiosincrasias y, en definitiva, del hombre mismo.

La versatilidad de los cambios tecnológicos va acompañada de propuestas grandilocuentes que no siempre son posibles de concretarse. Reggini demuestra, mediante varios artículos, lo fácil que resulta repetir e inclusive creer en esas promesas, aun cuando la realidad parece demostrar lo contrario.

En uno de los capítulos de este libro, el autor enumera cuatro aspectos tan reveladores como contundentes sobre el discurso de la computación. El primero tiene que ver con el compromiso y el vínculo entre cultura y tecnología; otra de las afirmaciones que realiza es que las innovaciones no son distribuidas con igualdad. Como tercera cuestión aborda el tema de que detrás de cada tecnología hay un modo de pensar y, por último, describe algunos riesgos que existen al convertir en mitos a las nuevas tecnologías.

A través de esta notable recopilación de trabajos, el lector puede realizar un recorrido según sus intereses y sus preocupaciones, con una mirada integral sobre las características más relevantes que relacionan al mundo de la educación con el mundo de las tecnologías, sin descuidar algunos aspectos históricos de la ciencia y de la técnica que resultan enriquecedores.

**Pradelli, Ángela, *Libro de lectura. Crónicas de una docente argentina*. Buenos Aires, Emecé Editores, 2006.<sup>2</sup>**

El libro y la palabra, como elementos con potencia transformadora que permiten que el encuentro entre lector y escritor se produzca *mediado por la escritura “que dice”*, son los motores de búsqueda que la autora pone en funcionamiento para explorar la densa trama de la realidad educativa argentina.

Ángela Pradelli nació en Buenos Aires en 1959. Es narradora, poeta y profesora en Letras. Su vida profesional, además de la producción literaria, transcurre entre las clases de literatura en el nivel Polimodal y la coordinación de talleres de escritura.

Entre sus publicaciones podemos mencionar *Las cosas ocultas* (1996); *Amigas mías* (2002), obra por la cual recibió el premio Emecé; *Turdera* (2003) y *El lugar del padre* (2004), con la cual obtuvo el Premio *Clarín* de novela. A su vez, fue finalista del Premio Casa de las Américas en poesía y tiene premios y publicaciones en el país y en el extranjero.

En 2004 ganó la beca del Programa Internacional de Intercambio de Artistas, Técnicos y Profesionales de la cultura, otorgada por la secretaría de Cultura de la Nación por la cual hizo una residencia en el Atlantic Center for the Arts, Florida, EE.UU.

En 2005 ganó la beca nacional para escritores otorgada por el Fondo Nacional de las Artes y en el mismo año la Asociación de Entidades Periodísticas Argentinas (Adepa) la distinguió con una Mención Especial por sus artículos sobre educación y lenguaje publicados en la columna de Opinión del diario *Clarín*.

Proveniente del campo literario, produce un discurso crítico social sobre la esfera educativa, en el que sensibiliza al lector respecto del mundo de la lectura y la escritura como herramientas portadoras de intención comunicativa y transformadora, capaz de liberar el pensamiento y abrirlo a la posibilidad de inaugurar nuevos espacios de reflexión.

En una clara defensa del libro y de sus usos, la autora hace una salvaguardia de la lectura en las escuelas con el convencimiento que la misma nutre el pensamiento y conduce a la adquisición de un saber que renueva la esperanza de cambio.

En cada crónica-anécdota, Pradelli intercala con sutileza una visión crítica sobre aquellos procesos educativos que cada vez más se ausentan o quedan en un segundo plano de importancia en la agenda escolar argentina.

Rescata asimismo la importancia del vínculo entre lector y autor por medio de la lectura y va a la búsqueda del diálogo que se produce entre ambos en tiempo presente y sin otra mediación que la palabra misma. Escuchar la propia palabra del narrador de la historia permite captar su subjetividad, lo que cada uno pone en la narración, de su propia vida, de su propia biografía.

Esto se transforma en un acto creador único.

La capacidad narrativa de la autora tiene un referente fundamental y básico: la palabra escrita en soporte textual.

La palabra, y su frágil existencia una vez emitida, queda materializada y es rescatada del olvido cuando toma cuerpo y forma en las páginas de un libro o en las hojas de un cuaderno de escuela.

Esa materialidad es la cuota necesaria para la aparición en escena de la actitud reflexiva, que traspasa el instante de la emisión sonora y se eterniza en el texto escrito para ser leído una y otra vez. Y a pesar de que el texto no cambie y sea siempre el mismo cuando uno abre un libro, la significación en cada relectura va a ser diferente porque cada lectura transforma al sujeto lector una vez producido el encuentro con el texto.

En un mundo donde los procesos sociales se despliegan en forma tan veloz que no permiten casi detenernos a reflexionar sobre sus consecuencias y a partir de ello intentar otras vías alternativas para pensarlo, la palabra escrita conlleva la virtud de lo imperecedero o al menos de lo que no cambia ni se modifica casi al instante; esa perdurabilidad invita a hacer otras lecturas del espacio social que nos atraviesa, imaginarlo de otras formas y construir un discurso diferente.

La palabra construye discursos y éstos se transforman en herramientas de poder, en formas auténticas de pensar el mundo y actuar en consecuencia.

La palabra es poder y el poder se hace discurso como acto reflexivo y deliberado del decir; y lo dicho puede así tomar múltiples formas de expresión, de las cuales la autora elige el libro o texto escrito para decir *su palabra*. Como afirma la autora en una de las narraciones: “La escritura como instrumento de poder[...] La escritura como herramienta para usarla en favor de aquellos que no la conocen: para cumplirle sus venganzas”.

El uso de la palabra, como expresión de lucha en la búsqueda de igualdad de condiciones de acceso a los bienes social y culturalmente relevantes, se convierte en el elemento productor de otros discursos alternativos que exhiben con crudeza las brutales consecuencias de la desigualdad social que otros registros discursivos intentan legitimar como destino.

La palabra, ese objeto aparentemente sencillo y transparente, tiene el potencial de convertirse en una herramienta para transformar el destino y traspasar los umbrales de lo que Bourdieu denomina “el sentido de los límites”. La palabra, una vez pensada y escrita, puede traspasar la frontera que limita el pensamiento de la acción y convertirse en condición de posibilidad para cambiar el rumbo.

En un primer momento del libro, el acto de narración que realiza la autora atraviesa historias de vida cotidianas que buscan capturar la subjetividad de los personajes. Con el correr de las páginas, la estructura de los relatos se diluye y comienza a tomar la forma de un ensayo sobre la educación y la escuela, en el que incorpora algunos elementos propositivos respecto de la importancia de la lectura y la escritura en la constitución de sujetos activos, portadores de un lenguaje con potencia transformadora.

“Que la vida quede dentro de las historias que contamos” expresa la autora, instante en el que pasa del sentido literario a la descripción cruda y brutal de la realidad misma que golpea los sentidos y moviliza a la reflexión.

Desde una mirada atenta, toma posición en la lucha por las ideas que se plasman en la construcción discursiva con intencionalidad crítica.

Es así que la autora se pregunta: “¿No será que todos estamos involucrados en la educación?”, y en el peldaño de esa idea se despega del campo de la narración y, haciendo uso de su palabra, construye un discurso que denuncia los avatares de la realidad educativa actual.

La literatura y la narración son superadas por la realidad y aparece la crítica desesperada, que la autora cristaliza en un rol fundamental de la educación: la docencia.

La acallada voz de los docentes ante el discurso oficial y la desvalorización de su rol educador atraviesa toda su biografía como grupo social específico; y la fuerza de *su palabra* se debilita hasta quedar reducida a un acto, por momentos rutinario, ante el cual lucha por volver a dotarla de sentido y de intencionalidad educativa en el proceso de enseñar.

Además de la denuncia por mayor justicia, Pradelli incorpora en su discurso ciertos elementos propositivos que pueden considerarse valiosos para volver a pensar el rol docente y la función de la escuela en la construcción de sentidos mediante la palabra hecha discurso. Esta es la única forma de salvaguardar la esperanza de lograr el acceso de los sujetos a condiciones de vida humanamente aceptables.

La autora despliega y extiende esta preocupación por el lenguaje en la educación al conjunto de la sociedad, planteando a su vez la necesidad de que la institución escolar habilite a los sujetos que la transitan para hacer un uso deliberado y crítico de la palabra escrita para poder operar activamente en los más diversos ámbitos de la realidad.

Pradelli, en los bordes de su propia escritura, menciona con sutileza la idea del lenguaje y la palabra como herramientas de liberación. La palabra escrita objetiviza la propia experiencia y nos conduce a la autorreflexión. Una vez plasmada en palabras, nuestra manera de comprensión ya no es la misma. Esa nueva lectura es ya un acto transformador. La escritura es un acto de poder, y los libros son el lugar donde ese poder se cristaliza.

Nuevamente nos muestra en el recorrido del libro la riqueza del lenguaje que la autora despliega, por un lado con las lecturas que realiza: de textos, de la realidad, de imágenes como las que arma a partir de las fotografías de su compañera de residencia en el exterior, Felicia Megginson; y por otro con las escrituras que lleva a la práctica: narrativas, que inauguran el ensayo, que adquieren la estructura del poema y que devuelven al lector un respiro ante una realidad desalentadora.

Por último, como toda escritura con finalidad transformadora y que alienta al lector para pensar nuevos caminos, la autora nos entrega un mensaje en clave de propuesta para todos aquellos que directa o indirectamente ejercemos una función educadora; nos muestra una manera de poner en acción y de ejercer el rol docente, reivindicarlo y devolverle su especificidad: la enseñanza. Y en este *libro de lectura*, la enseñanza apunta directamente a la creación de relatos, historias o narraciones escritas, que permitan, al decir de la autora, “entender el mundo y ensayar explicaciones”.

#### Notas

<sup>1</sup> Por Norma Cancino

<sup>2</sup> Por Javier Peón

## SELECCIÓN TEMÁTICA DE OBRAS Y DOCUMENTOS INGRESADOS AL CENDIE

Los registros de esta sección corresponden a obras y documentos disponibles en la Dirección Centro de Documentación e Información Educativa –Cendie– referidos al tema del dossier “Articulación entre Escuela Secundaria y Universidad” que acompaña esta edición de *Anales de la Educación Común*.

**Arellano Marin, José Pablo, “Competitividad internacional y educación en los países de América Latina y el Caribe”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, N° 30, dic. 2002, pp. 63-104.**

Analiza la relación entre los avances de las políticas educativas de la región y la formación profesional de la fuerza de trabajo, señalando la necesidad de cobertura universal para la educación media, del mejoramiento de la capacitación docente y de la evaluación de los estudiantes.

**Budiño, Lino Marcos, “Problemas resultantes de la integración entre los niveles medio y universitario”, en *Vivencia Educativa*. Buenos Aires, vol 8, N° 62, jul.-ago. 1993, pp. 11-14.**

Análisis de la problemática socio-política en una época de transición. Educación, presupuesto y realidad nacional. Articulación de niveles: el aquí y ahora en la Argentina. El Mercosur y la oportunidad de ser.

**Cariola H., M. Leonor, “Tendencias y perspectivas del nivel medio o educación secundaria”, en *Tablero. Revista del Convenio Andrés Bello*. Bogotá, vol. 24 N° 64, oct. 2000, pp. 5-21.**

Expone la importancia de la educación para América Latina y el Caribe haciendo especial referencia a la educación media. Presenta la situación de la educación media en América Latina. A partir del aumento y evolución de la cobertura, realiza un diagnóstico sobre los principales desafíos que enfrenta este nivel de enseñanza.

**Carlino, Paula, “Alfabetización académica en Australia: enseñar a escribir, leer y estudiar en la universidad”, en *Revista del IICE*. Buenos Aires, N° 21, sep. 2003, pp.3-12 .**

Da cuenta de la necesidad de introducir en el nivel terciario el concepto de *alfabetización académica* tomando como modelo la experiencia de las universidades públicas australianas. Surge de la realidad que muchos estudiantes se enfrentan al desafío de leer y escribir discursos y pensamientos sin poseer herramientas conceptuales adecuadas.

**Carlino, Paula, “Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas”, en *Propuesta Educativa*. Buenos Aires, N° 26, jul. 2003, pp. 22-33.**

Se toman dos modelos diferentes para explicitar que la lectura y la escritura son medios privilegiados para aprender a pensar sobre los contenidos disciplinares en los estudios superiores. En

la Argentina hay despreocupación al respecto mientras que en EE.UU. y Australia han desarrollado políticas y programas para fomentar la cultura intrínseca de las disciplinas.

**Ferrer, Ferran, “El sistema de acceso a la universidad: una visión europea”, en *Perspectivas, Revista Trimestral de Educación*. Buenos Aires, vol 28, N° 107, set. 1998, pp. 498-514.**

Analiza la transición de la enseñanza secundaria a la universidad y las tendencias internacionales sobre todo en Europa.

**Gallart, María Antonia, “Las carreras cortas terciarias: Una respuesta a las nuevas demandas de competencias laborales”, en *Educación y Trabajo*. Buenos Aires, vol. 8, N° 1, jun. 1997, pp. 11-15.**

Se plantean reflexiones sobre las razones del interés en el desarrollo de ese nivel educativo, los modelos alternativos que presentan, su articulación con el mundo de la producción y con el sistema educativo y sus perspectivas futuras.

**Hauy de Córdoba, Ana María, “Los bachilleres especializados y su articulación con el nivel superior”, en *Lineamientos, Revista de Orientación Educativa*. Buenos Aires, vol. 6, N° 13, 1990, pp.12-24.**

Expone acerca de los orígenes de los bachilleratos especializados reviendo el encuadre entre el nivel medio y el nivel superior, y analiza las deficiencias y los beneficios de estos bachilleratos.

**Hernández, Almudena, “El fracaso escolar, responsabilidad de todos”, en *Perfiles*. Madrid, N° 198, may. 2004, pp. 30-33.**

Aborda la problemática del fracaso escolar de estudiantes en España y la responsabilidad que tienen la familia, los gobiernos, las administraciones educativas, los sindicatos de profesores y la comunidad educativa. El reto de la Reforma de la Ley de Calidad Educativa (LOCE) y de las universidades.

**Husen, Torsten, “Articulación: europea”, en *Docencia Post Secundaria*. México, vol. 17, N° 1, ene.-abr., 1989, pp. 123-130.**

Describe, bajo un enfoque histórico comparativo dentro del marco europeo, la articulación entre la educación secundaria y la educación superior, cuya línea fronteriza es ahora menos clara, destacando que es necesario educar para una sociedad tecnológica, rápidamente cambiante.

**Kisilevsky, Marta, *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2002, 140 p.**

La autora analiza los condicionantes que participan en la elección de una carrera y de una institución de educación superior, identifica los factores que preceden a la elección, combina datos estadísticos. Describe las condiciones pedagógicas e indaga en los factores que inciden en las expectativas de continuar estudios superiores. Propone comentarios finales y sugiere líneas de trabajo a futuro.

**Macleán, Rupert, “Una visión general: la educación secundaria en la encrucijada”, en *Perspectivas, Revista Trimestral de Educación*. Ginebra, vol, 31 N° 117, mar. 2001, pp. 41-48.**

Presenta una visión de los temas e inquietudes actuales en relación con la educación secundaria y la necesidad de reformular el papel y el lugar de la misma como parte del nuevo diseño de los sistemas de educación. Hace referencia a la importancia del informe Delors.

**Manuale, Marcela, “Orientaciones para mejorar el rendimiento”, en *Novedades Educativas*. Buenos Aires, vol. 15, N° 149, may. 2003, pp. 28-31**

Reflexiones acerca de las falencias que poseen los alumnos ingresantes a la universidad. Las más frecuentes son: la ausencia de estrategias de aprendizaje, la escasa comprensión lectora, la transferencia débil, la escasa organización del estudio. Además sugiere que se deben plantear propuestas desde lo académico, administrativo, político e institucional.

**Moscato, Ricardo, “Propuestas de Articulación entre Escuela Media y Universidad: Diálogo Interactivo”, en *Consudec*. Buenos Aires, vol. 40, N° 976, abr. 2004, pp. 8-10.**

Analiza la desarticulación entre las distintas partes del sistema educativo, que determina un descenso de la calidad, la fuerza y la orientación, buscando construir puentes de integración institucional.

**Santos Guerra, Miguel Angel. “Las bisagras del sistema”, en *Cuadernos de Pedagogía*. Madrid, N° 185, oct. 1990, pp. 59-62.**

El autor reflexiona sobre un fenómeno escasamente estudiado: el de las diversas articulaciones de la escuela en relación con la sociedad o el tránsito de un nivel educativo a otro. Se esbozan algunos criterios tanto para la investigación como para el buen funcionamiento de estas bisagras.

**Stubrin, Adolfo Luis, “La articulación entre la universidad y el polimodal: interrogantes y expectativas”, en *Revista del IICE*. Buenos Aires, vol 6, N° 10, abr. 1997, pp. 77-82.**

Seminario destinado a docentes secundarios y directivos de enseñanza media y especialistas universitarios en diferentes disciplinas.

**Vilanova, Silvia, “Articulación escuela media-universidad: docentes y alumnos, una visión compartida”, en *Aula Abierta. Revista de Educación*. Buenos Aires, vol. 5, N° 52, feb. 1997, pp.6-10.**

Transmite una experiencia partiendo de los problemas detectados en los alumnos ingresantes a la universidad para evaluar algunos aspectos de la calidad educativa y analizar los factores que inciden en el tránsito de los alumnos desde la escuela media a la universidad.

#### Notas

<sup>1</sup> El material puede ser consultado a través de las siguientes vías: en la sede ubicada en diagonal 73 n°1910 de la ciudad de La Plata; telefónicamente al (0221) 483-8777; por correo electrónico a [dite@ed.gba.gov.ar](mailto:dite@ed.gba.gov.ar), en el portal <http://abc.gov.ar/Docentes/CapacitacionDocente/MaterialBibliografico/CENDIE> y a través del CIE de cada distrito.

Esta publicación se terminó de imprimir en el  
mes de agosto de 2006,  
con una tirada de 50.000 ejemplares.

