

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Serie Indagaciones

Nº 14 ~ Junio 2004

NEES - UNCPBA - TANDIL - ARGENTINA
ISSN 1515-9485

Espacios en Blanco

Revista de Educación
Serie Indagaciones N° 1, Diciembre 1994
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Paraje Arroyo seco s/n° - 7000 - Tandil
Provincia de Buenos Aires - Argentina

N° 14, Junio 2004
Revista anual del NEES-FCH-UNCPBA
ISSN 1515-9485

Indexaciones:

CAICYT - CONICET - LATINDEX - CRIT: MFN 235

Hecho el Depósito que marca la Ley 11.723

(c) NEES / TANDIL

Tandil - Argentina



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Rector

Dr. Néstor Julio Auza
Vicerrector
Med. Vet. Arnaldo Pissani

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Decano

Lic. Alejandro Dillon
Vicedecana
Dra. Blanca Zeberio

NUCLEO DE ESTUDIOS EDUCACIONALES y SOCIALES (NEES)

Director

Dr. Hugo Russo

Espacios en blanco

DIRECTORA

Alejandra Corbalán (UNCPBA)

SECRETARIA DE REDACCION

Renata Giovine (UNCPBA)

COMITE EDITORIAL

Lydia Albarello (UNCPBA)

Ricardo Baquero (UNQ)

Gabriel Huarte (UNCPBA)

Tomás Landivar (UNCPBA)

Mariano Narodowski (UNQ)

Juan Carlos Pugliese (UNCPBA/SPU)

Hugo Russo (UNCPBA)

CONSEJO ASESOR

Cecilia Braslavsky (UNESCO)

Mario Carretero (FLACSO)

Alicia de Alba (CESU/UNAM México)

Agueda Bernardete Bittencourt (FE/UNICAMP Brasil)

Alberto Martínez Boom (UPN Colombia)

Adriana Puiggrós (UBA)

Emilio Tenti (UBA/UNICEF)

Lucía Garay (Univ. Nacional de Córdoba)

ASISTENCIA TECNICA

Mercedes Baldoni (UNCPBA)

Espacios en Blanco es una publicación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco s/n° - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina. Teléfono (54-2293) 447104 - Interno 201 ó 423945/423956/423957. Aparece anualmente. Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la revista. Diseño y diagramación: Mercedes Baldoni. Tandil, Buenos Aires, Argentina.

INDICE

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Homenaje a Ana Roux <i>Docencia y compromiso</i> por Renata Giovine | 9 |
| Dossier <i>Presentación</i> por Margarita Sgró | 15 |
| <i>La filosofía de la educación en Brasil: círculos hermenéuticos</i> Antônio Joaquim Severino | 23 |
| <i>Crítica e emancipação: em busca dos princípios fundamentais da Teoria Crítica</i> Marcos Nobre | 45 |
| <i>A teoria da ação comunicativa de Habermas: implicações pedagógicas</i> Eldon Henrique Mühl | 79 |
| <i>¿Existe la acción educativa potencialmente comunicativa? Un debate con Paz Gimeno Lorente</i> Hugo Antonio Russo | 113 |
| <i>Filosofia da educação e paciência do conceito</i> Sílvio Gallo | 135 |
| Artículos <i>Historia de la relación entre educación y tecnologías de información y comunicación</i> Tomás Landivar y Claudia Floris | 155 |
| <i>Una estrategia de intervención sobre la deserción universitaria: el primer año en carreras ingenieriles</i> Claudia Figari, M. Rosa Nolasco, M. Cristina Modarelli, M. Inés Berrino, M. Beatriz Boucíguez, Liliana E. Irassar y M. de las Mercedes Suárez | 183 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>El rol directivo en los procesos de gestión institucional de las escuelas de Educación General Básica.</i> <i>Una aproximación diagnóstica en la Provincia de Buenos Aires</i> María Ana Manziona | 205 |
| Reseñas de libros | |
| <i>El poder sanador de los cuentos.</i> <i>Una experiencia en el campo de la psicología a través de los mitos y creencias latinoamericanos</i> por María Marta Pasini | 232 |
| <i>El problema de aprendizaje como síntoma</i> por Matilde Balduzzi | 238 |
| <i>Universidad, investigación e incentivos</i> por Luis Porta | 242 |
| <i>La educación superior en la Argentina. Temas para el debate</i> por Cecilia Di Marco | 248 |
| <i>Educación Media para todos.</i> | |
| <i>Los desafíos de la democratización del acceso</i> por M. Laura Bianchini, Soledad Di Croce y Mariana Echenique | 256 |
| Reseñas de Jornadas | |
| <i>Coloquio Nacional a diez años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor educación para todos?</i> por A. Carranza, S. Kravetz, J. Abratte, M. Pacheco, A. Castro, V. López y M. Sosa | 264 |
| <i>Congreso Latinoamericano de educación superior en el siglo XXI</i> por Mercedes Baldoni, Rosana Corrado y Marisa Zelaya | 271 |
| Publicaciones - Fichas técnicas | 283 |

H OMENAJE

ANA ROUX: *Docencia y compromiso*¹

Renata Giovine

“La escuela necesita renovarse. Una institución con pautas milenarias requiere atención inmediata: flexibilidad, dinamismo y compromiso son criterios sustentadores del cambio. Ofrezcamos al docente argentino nuevas perspectivas”.
Ana Roux en *El problema de la deserción docente en la Argentina*, 1977.

El 9 de mayo de este año fallecía en Olivos Ana María Roux, profesora emérita de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Como se tituló el último reportaje que se le hiciera en la Gaceta de la UNICEN, una MAESTRA DE MAESTROS.

Hacer este homenaje a Ana supone posicionarme desde muchos lugares. Fui su alumna, miembro del equipo de una de sus cátedras y también su amiga. Fue mi Maestra -así con una gran mayúscula- y, como puse en los agradecimientos de mi tesis de maestría, fue quien en las largas reuniones de trabajo me enseñó

¹ Este texto es un homenaje que escribe la Mag.^{er} Giovine en representación de la Revista por la memoria de la Prof. Ana María Roux, quien fuera miembro del Comité Editorial.

que “mi lugar en el mundo” era la universidad. Me siento muy halagada de haber compartido con ella un gran trayecto de nuestras vidas.

Su biografía profesional es un reflejo de los avatares de la historia de la universidad de los últimos cincuenta años. Le tocó formarse en etapas muy fructíferas del campo de la pedagogía, como Maestra Normal en la década del '40 y como profesora en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires en los '60. Inició su actividad docente universitaria como ayudante de una reconocida pedagoga argentina, Gilda Romero Brest, pero la interrupción autoritaria deshizo el proyecto de una universidad democrática y comprometida. En 1969 comenzó su tarea en la entonces Facultad de Ciencias del Hombre en la etapa fundacional de la Universidad Nacional del Centro, que llevó a cabo sin interrupciones por 30 años.

¿Cómo traducir en palabras lo que Ana Roux significó para muchas -¡tantas!- generaciones de alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación? El área en la que se especializó, histórico-política, estuvo fuertemente atravesada por las vicisitudes de una época tumultuosa en lo político y lo académico. Sin embargo, al interior del aula, cuando cerraba la puerta (como tantas veces nos decía), y pese a los sucesivos cercenamientos al saber que sufrimos hasta 1983, Ana supo enseñarnos a pensar críticamente y a amar la docencia, su principal pasión junto con la pintura que pudo abrazar más plenamente en su retiro. Sus clases magistrales lograban captar nuestra atención, a medida que nos introducía en las principales corrientes del pensamiento histórico y político de la educación.

La perspectiva que le imprimió al área fue superadora de concepciones tradicionales y, refiriéndome particularmente a la Política Educativa, de los enfoques dualistas en los que fue formada

por los llamados “padres fundadores” (Lorenzo Luzuriaga, Ricardo Nassif, Horacio Rivarola y Américo Ghioldi), como así también se apartó -aún en los momentos de mayor censura académica- del sesgo legalista, defendiendo su carácter histórico y relacional al concebir a la educación como “praxis política” y adscribiendo a la nueva línea que inauguraron Héctor Félix Bravo y Norma Paviglianiti en la cátedra de la Universidad de Buenos Aires.

Tanto en sus escritos como en las propuestas académicas dejaba traslucir la fundamentación filosófica en tanto presupuesto básico e imprescindible para una más acabada comprensión de los procesos históricos, políticos y educativos. Y el compromiso que docentes y alumnos debían asumir en pos de “un proyecto educativo que consolidase la actual y futura democracia, brindando por igual a todos efectivas posibilidades educativas”, tal como Ana lo expresaba en los programas de sus asignaturas.

Fue pionera como mujer profesional, co-fundadora de esta universidad y supo acompañar y ser protagonista en la reconstrucción de la universidad democrática de los '80, concursando con un jurado de primer nivel las dos cátedras a su cargo con dictámenes que destacaron sus méritos para revalidar de manera incuestionable la posición alcanzada y su continuidad en ellas. Culminó su carrera con el cargo de Secretaria Académica de la UNCPBA, el cual coronó su compromiso con ese proyecto que había quedado trunco en los '60.

Ana dijo en ese reportaje que se le hiciera en 1998: “Hasta el último día de mi vida recordaré todo lo que me dio Tandil”. Muchos de los que tuvimos el honor de ser sus estudiantes, colegas y amigos podemos contestarle: “Hasta el último de nuestros días recordaremos todas las enseñanzas que nos dejaste, como docente y como persona”.

D OSSIER

P RESENTACION

El *dossier* que presentamos en esta ocasión tiene como objetivo explorar algunas de las múltiples perspectivas teóricas surgidas del diálogo entre educación y filosofía, más precisamente entre teoría de la educación y filosofía.

Tiene además otro objetivo, explorar si este diálogo permite analizar con mayor nitidez la reconstrucción de la Pedagogía o Teoría de la educación como saber teórico y práctico, que quedara opacado frente al avance de un tipo de pensamiento instrumental y utilitarista.

Y tiene también un tercer objetivo, explorar si esa reconstrucción del saber pedagógico soporta, después de las críticas al proyecto moderno-iluminista, la perspectiva de un saber de carácter crítico-emancipatorio.

Los tres objetivos son extremadamente ambiciosos, pero están colocados para iniciar una discusión que parece necesaria. Claro que ellos sólo representan un telón de fondo en el que, creemos, parece posible cambiar el rumbo de la discusión sobre educación y pedagogía y este *dossier* pretende ser una expresión de ello.

En primer lugar, es preciso aclarar que hablamos de un diálogo entre educación y filosofía porque el pensamiento contemporáneo, que generó las críticas a la racionalidad moderna, cambia la relación de fundamentación que tradicionalmente la filosofía había mantenido con la pedagogía. Ambos campos del saber estuvieron históricamente vinculados, la gran obra de Werner Jaeger, "*Paideia, la formación del hombre griego*", da cuenta sobradamente de esta vinculación en el pensamiento clásico; más tarde, las historias de la

educación y de la pedagogía registran la cuestión educacional en los grandes filósofos medievales.

La Modernidad fue, en ese sentido, paradigmática y consolidó la relación entre ambos campos del saber como una relación de fundamentación, en la que la filosofía se guardaba para sí la delimitación de los otros ámbitos del saber y, al mismo tiempo, los legitimaba como tales. Mientras, indiscutidamente, ella era la que reflexionaba, consolidaba y protegía la razón, este papel de fundadora de otros campos del saber, específicamente de la pedagogía, funcionó bien. Cabía a la filosofía delimitar la finalidad de la educación y el modelo de hombre que la acción educativa, a través de la “formación”, debía lograr. Pero las críticas a la racionalidad moderna impactan tanto sobre la filosofía como sobre la pedagogía y resienten la relación que ambas mantuvieron de manera armónica durante muchos años.

A partir de esas críticas que hicieron temblar el suelo firme del pensamiento moderno, debe repensarse el papel de la filosofía y el papel de la pedagogía, pero el diálogo que se abre entre ambas puede ser muy fecundo.

Durante mucho tiempo la filosofía actuó como el armazón teórico que daba las razones y los motivos en los que se asentaba la pedagogía entendida como teoría y práctica, es decir, como una reflexión sobre el hecho educativo que, al mismo tiempo, debía orientar la acción.

De este modo, los grandes filósofos modernos, viejos conocidos de los educadores, como Imanuel Kant o Jean Jaques Rousseau, desarrollaron su filosofía social y política coronando esa reflexión con otra, no menos importante, sobre la “necesidad”, la “posibilidad” y consecuentemente la “legitimidad” de la acción educativa, no sólo por su importancia en la constitución de un con-

trato social, lo que hablaría de la necesidad social y política de la educación, sino porque la educación es, en sí misma, un instrumento del desenvolvimiento de la razón. Sin educación no hay desarrollo de la racionalidad y por tanto, el progreso social y la autonomía moral, como expresiones de la filosofía de la historia moderna, ya no podrían sostenerse. De la educación depende la continuidad, el mantenimiento y el progreso de la sociedad, la inclusión de las jóvenes generaciones a la vida social y la consecución de una finalidad de la historia que, aunque no esté definida, tiene todas las condiciones para realizarse.

Necesidad, posibilidad y legitimidad de la educación constituyeron los temas que dan origen al saber pedagógico y ellos encontraban su fundamentación en la idea de progreso y de perfectibilidad de la naturaleza humana, así como en la marcha que la humanidad emprendió hacia su esclarecimiento.

En ese contexto, el proyecto educacional puede caracterizarse como un proyecto crítico y emancipatorio, no sólo porque se inscribe como parte esencial de un proyecto social y político crítico y emancipatorio, sino porque la educación garantiza el desenvolvimiento de la razón. Crítico, además, porque es capaz de mirar el pasado desde una perspectiva utópica a partir de la cual también se construye el tiempo presente. Situado en esa perspectiva de futuro, el pensamiento moderno, torna posible denunciar las interpretaciones impuestas por la tradición y emprender la búsqueda de superación, en ese sentido, es también emancipatorio, porque esa denuncia se obligaba, al mismo tiempo, a buscar la superación del problema, a proponer una salida capaz de comprometer a todos los sujetos racionales en una práctica cuyo fin era la autonomía o mayoría.

Por distintos motivos, que no cabe analizar en este breve espacio, ese proyecto crítico-emancipatorio, comenzó a ser visto

como una falsa promesa, como una ilusión a la que nos acostumbró la Modernidad pero que, en realidad, no pasó de eso; las complejas argumentaciones de Foucault, Deleuze, Guattari, Benjamin, Horkheimer y Adorno, entre otros, dan cuenta de la crisis de la racionalidad moderna y con ella de la Modernidad en su conjunto.

Con la racionalidad cuestionada, la filosofía sufre un duro embate y parece perder su lugar de fundamentadora. Jürgen Habermas, lo analiza en un artículo denominado “*La filosofía como vigilante e intérprete*”, diciendo:

“Los grandes pensadores han caído en descrédito. Así ha sucedido con Hegel desde hace mucho; Popper le desenmascaró en el decenio de 1940 como enemigo de la sociedad abierta. Lo mismo viene sucediendo una y otra vez con Marx. (...) Hoy alcanza este destino al mismo Kant. Si no me equivoco, comienza a tratarse como un gran pensador, esto es, como prestidigitador de un paradigma falso de cuya fascinación intelectual hemos de liberarnos” (1998: 11).

Las críticas a la racionalidad instrumental, a la ilusión de que el conocimiento científico produjera el progreso de la humanidad pusieron en duda este modo de fundamentación que la filosofía se atribuía y tal vez, haya llegado el momento de repensar el rol de la filosofía en relación a otros campos del saber.

En ese sentido, Habermas afirma que, aún en medio de la crítica, la filosofía no puede renunciar a ser la vigilante de los problemas de la racionalidad, e intérprete frente a los problemas de la cultura.

Ella no puede renunciar a trabajar sobre el tema de la racionalidad, su función será ahora más modesta y en ese nuevo contexto deberá redefinirse su papel frente a las ciencias particulares, incluida la pedagogía.

En medio de esas críticas a la racionalidad y a la filosofía de la historia moderna, a la pedagogía no le fue mejor. El impacto de las críticas sobre los saberes normativos parece recolocar las cuestiones de necesidad, posibilidad y legitimidad de la educación, pero ahora sin el contexto de certezas que proporcionaban la confianza en el progreso social y la fe en la naturaleza humana; con ello, las cuestiones estrictamente pedagógicas vuelven a un punto que fue abandonado, aunque no fue agotado teóricamente.

De este modo, ambos campos del saber deberían poder redefinir su lugar y sus mutuas relaciones en un diálogo que debería partir de reconocer que las dos disciplinas están estrechamente vinculadas a la problemática de la racionalidad y que las definiciones sobre este tema tienen una consecuencia directa en la continuidad de la pedagogía, ya sea como un saber técnico-instrumental capaz de definir contenidos y técnicas de enseñanza o como un saber que, además, puede aspirar a plantear como problema específicamente pedagógico: el de la “formación moral”.

Por lo dicho anteriormente, la posibilidad de reconstrucción del saber pedagógico dependería, en gran medida, de la posibilidad de salir del estrecho límite que impone la reflexión en el ámbito de la racionalidad instrumental, para colocarla en el contexto de una racionalidad ampliada y superadora de tales restricciones. En ese sentido, entendemos que sólo una racionalidad capaz de volver a colocar cuestiones referidas al conocimiento científico y técnico, pero también cuestiones de carácter ético y estético, permitiría a la pedagogía salir del encierro teórico, técnico-instrumental en el que se encuentra. Encierro teórico que sólo permite afrontar el problema educacional desde su costado técnico-didáctico o político, en el que la educación sólo puede ser entendida desde la perspectiva de “sistema educativo”. Sin embargo, no parece simple abandonar la discusión sobre educación y autonomía, educación y emancipación

o educación y formación moral; pero todas estas discusiones no pueden abordarse, estrictamente, desde la dimensión sistemática de la educación.

De un diálogo, que hoy parece imprescindible, entre educación y filosofía depende la posibilidad de recuperar un discurso crítico-emancipatorio, a partir de la problematización de la racionalidad y de sus posibilidades de reconstrucción.

En algún sentido, esa podría ser una pretensión de la denominada Teoría Crítica de la Sociedad, de la cual Jürgen Habermas es un representante. Autor de la *Teoría de Acción Comunicativa*, tres de los cinco artículos que componen este *dossier* se inscriben dentro de esa perspectiva planteada por la *Teoría Crítica de la Sociedad* y por la *Teoría de Acción Comunicativa*; ellas permitirían, según entienden los respectivos autores, repensar el saber pedagógico en relación a la filosofía y en cierto sentido colocar el problema educacional en una perspectiva de racionalidad ampliada que permita analizar la educación como parte del sistema social y como parte integrante del mundo de la vida de los sujetos.

Sin embargo, no es esta la única perspectiva en que puede ser entendido el problema de la filosofía, el de la pedagogía y de la relación entre ambas. Las críticas a la racionalidad elaboradas por los autores antes mencionados, Foucault, Deleuze y Guattari, permiten otra lectura; el último artículo que integra este trabajo la presenta.

Este *dossier* contiene cinco artículos:

El primero de ellos es el del *Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino* de la Universidad de San Pablo, que aborda la cuestión del desarrollo de la Filosofía de la educación en Brasil. Allí define por lo menos cuatro corrientes de pensamiento que construyen la relación educa-

ción-filosofía en base a distintos criterios de delimitación de la filosofía con relación a cómo se percibe la educación.

El segundo artículo es del *Prof. Dr. Marcos Nobre* de la Universidad Estadual de Campinas y es el primero de los tres destinados a la Teoría Crítica de la Sociedad. En él, el autor busca los elementos distintivos de dicha teoría a lo largo de su historia y encuentra que hay dos características, la primera de ellas es la orientación hacia la emancipación, la segunda es el comportamiento crítico “como principios inscriptos en lo real.” El artículo brinda un panorama de la Teoría Crítica de la Sociedad, que es el escenario en el que se desenvuelve el pensamiento de Jürgen Habermas.

El tercer artículo es el del *Prof. Dr. Eldon Mühl* de la Universidad de Passo Fundo y es una reflexión sobre la potencialidad del pensamiento habermasiano para repensar la pedagogía. El autor comienza presentando los elementos centrales de la teoría de la racionalidad comunicativa y de la teoría de la Modernidad, para analizar la posibilidad de una propuesta pedagógica crítica y liberadora que tenga por base la *Teoría de acción comunicativa*, de Habermas.

El cuarto artículo pertenece al *Prof. Dr. Hugo Russo* de la Universidad Nacional del Centro y presenta desde la perspectiva de la *Teoría de la acción comunicativa* de Habermas una discusión sobre el concepto de “acción educativa como potencialmente comunicativa” que desarrolla Paz Gimeno Lorente, autora de una voluminosa obra sobre las posibilidades de la *Teoría de acción comunicativa* para la educación.

El quinto artículo pertenece al *Prof. Dr. Silvio Gallo* de la Universidad Estadual de Campinas y presenta la discusión sobre el rol de la filosofía, desde la perspectiva teórica de Deleuze y Guattari. El artículo coloca en cuestión, sin tener el objetivo explícito de hacerlo, a los cuatro artículos anteriores, pues en él la filosofía debe

abandonar primero la función de fundamentadora, pero también su papel de reflexión sobre sí misma y sobre los demás saberes, legitimándose sólo por la creación de conceptos.

De este modo, creemos poder contribuir a un debate no muy desarrollado en Argentina que, sin embargo, sí está muy avanzado en algunos círculos académicos de las universidades brasileñas, lo cual supone un intercambio intelectual auspicioso con un país al que estamos vinculados por más de una razón.

Margarita Sgró*

Bibliografía citada

HABERMAS, J. (1998) **Conciencia moral y acción comunicativa**. Trad. de Ramón García Cotarello. 5ª edición. Península. Barcelona.

* Doctora en Educación con orientación en Filosofía. Docente del Departamento de Educación e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas - UNCPBA.
Correspondencia: E-mail: sgro@arnet.com.ar

La Filosofía de la Educación en Brasil: círculos hermenéuticos

Antônio Joaquim Severino*

Hablar de Filosofía de la Educación en Brasil no es una tarea fácil, incluso porque hasta ahora son pocos los estudios históricos específicos y los trabajos teóricos más sistematizados acerca de su naturaleza. Debido a esto no hay todavía consenso en el entendimiento del tema y podríamos decir que el sentido que a la Filosofía de la Educación se le ha atribuido en los debates efectuados en los últimos años revela una cierta ambigüedad e imprecisión.

De esta forma, para que sea posible seguir la trayectoria de la Filosofía de la Educación en Brasil, objetivo de este texto, tomaré como demarcador del sentido de la Filosofía de la Educación, el ejercicio de un pensar sistemático sobre la educación, en otras palabras, el ejercicio de un pensar la educación buscando entenderla en su integridad fenomenal.

Es relevante el hecho de que la reflexión filosófica sobre la educación en el país, ya sea bajo su forma asumida y explícita o bajo el modo de un presupuesto, está siempre relacionada con algún paradigma filosófico universal, con algún modelo teórico fundamental. En verdad, lo que se constata es que el pensamiento nacional,

* Profesor de Filosofía. Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (USP) - Brasil.

Correspondencia: E-mail: severino@usp.br

siempre que alcanza una dimensión filosófica, lo hace a través de una especie de simbiosis con los modelos extranjeros que son transplantados a nuestro país¹.

Por otro lado, es indudable que todos los esfuerzos reflexivos sobre la educación que han tenido lugar entre nosotros no han dejado de preocuparse con la realidad histórica de sus procesos sociales y culturales y han tenido siempre como objetivo enfrentar y superar los desafíos que son colocados por esta realidad y, al hacerlo, han buscado apoyarse en categorías de fondo eminentemente filosófico.

Los grandes círculos hermenéuticos de la Filosofía de la Educación en Brasil

La cuestión es, entonces, saber de qué forma se pensó y se ha pensado filosóficamente la Educación en Brasil. Sin duda todos los practicantes de una reflexión filosófico-educacional, cualquiera que sea su referencia filosófica, sus presupuestos teóricos, su ideología, su campo de actuación práctica, la han visto siempre como una poderosa mediación en la construcción del hombre nuevo. Para todos los practicantes de la Filosofía de la Educación, esta última es vista como un proceso de humanización, de hecho, ningún educador, ningún teórico de la educación, ningún administrador del área, en fin, ninguna persona envuelta en educación, dejará de defender una concepción de educación como proceso que humaniza, en su sentido más amplio. Para todos se trata de un proceso destinado a transformar al hombre, tanto en el plano individual como en el social con miras a llevarlo a una situación diferenciada, mejorada, perfeccionada. No hay como negar este carácter teleológico y aunque a veces las palabras lo nieguen las propuestas y las prácticas muestran exactamente lo contrario.

Efectivamente, en las reflexiones filosóficas más recientes, parece haber sido superada la visión esencialista de la educación, tanto bajo su versión metafísica como bajo sus versiones teológicas. Ambas visiones esencialistas marcaron, de modo subyacente, la práctica educacional en los períodos colonial e imperial de Brasil². El pensamiento filosófico educacional, que está siendo construido entre nosotros en el presente siglo, se ejerce desde una perspectiva general de fondo antropológico, a través de una visión totalmente desacralizada e inmanente a la realidad humana. Incluso las concepciones todavía influenciadas por sus raíces religiosas o metafísicas, buscan expresarse actualmente en un enfoque más antropológico, retirando de sus coordenadas teóricas las referencias a la divina providencia o al apriorismo metafísico abstracto idealista. Nadie más pretende, hoy en día, hablar de trascendencias que nortearían la historia real de la humanidad, todos los enfoques filosóficos de la educación asumen la condición histórica y social de la existencia humana. Pues bien, la construcción de la historia es responsabilidad exclusiva de los hombres: no se trata más de construir la *Ciudad de Dios* sino la *polis*, la ciudad de los hombres.

Sin embargo, según los factores que sean enfatizados como fuentes energéticas, dinamizadoras de este proceso de construcción de la sociedad, de conducción de la historia, de la transformación del hombre, la manera como es entendido este proceso de humanización que conduce a una nueva sociedad, marcada por la ciudadanía y por la democracia, puede ser muy diferente. Considerando estos hechos, creo que es posible identificar cuatro grandes enfoques filosófico-educacionales que permiten situar, de una manera más o menos sistemática, todos los posicionamientos teórico-filosóficos de pensadores y de escuelas, tendencias, corrientes y vertientes de pensamiento que se puedan caracterizar.

1. La tecnicidad funcional de la educación: ciencia y técnica, bases de la pedagogía

Desde hace mucho tiempo la cultura occidental se cuestiona acerca de las pretensiones metafísicas cuanto a la capacidad de la razón humana para aprehender las esencias de los entes (seres) que constituyen la realidad y para deducir de ellas los valores que podrían nortear la práctica humana. Efectivamente, fue en la alborada de la modernidad que ocurrió la revolución epistemológica en la cual los filósofos, en aquel entonces articulados con los científicos, comenzaron a desmontar el ambicioso edificio de la metafísica. Aunque este hecho haya acarreado, a lo largo de los últimos quinientos años, una excesiva dogmatización de la ciencia, la filosofía aprovechó para rearticularse en la era moderna, practicando el ejercicio crítico que la constitución de la ciencia representó al descartar la metafísica.

El nuevo edificio del conocimiento que va siendo construido a lo largo de la modernidad tiene sus cimientos lanzados en una epistemología racionalista radical, tanto cuando se pretende empirista como cuando se afirma innatista. Tal posición implica en el rechazo de cualquier intervención trascendental que esté más allá de la propia estructura de la razón natural humana.

El racionalismo naturalista moderno, responsable por el surgimiento y desarrollo de la ciencia como modalidad fenomenista del conocimiento, transfigura la cosmovisión de la cultura occidental, instaurando un proceso avasallador de des-encantamiento y desacralización del mundo natural y también del mundo cultural.

La repercusión de esas transformaciones en la cultura brasileña, aunque tardía, no podría dejar de sentirse, alcanzando todos

sus sectores y aspectos. De esta forma, también la educación pasa a ser pensada a la luz de las nuevas categorías explicativas aportadas por las diversas ciencias, desde la biología hasta la sociología. Al inicio de este siglo, en virtud de la expansión de la mentalidad científica y de sus bases epistemológicas por el positivismo, se incluye también en esta nueva visión aquello que dice respecto a las diversas modalidades de enfoque y explicación de la educación. Igualmente comienza a entenderse que su eficacia como formadora de las nuevas generaciones, se encuentra en su adecuación a directrices de funcionalidad natural.

A partir de lo expuesto se explica la relevancia que la teoría científica adquiere para el conocimiento del proceso educacional y para la sustentación técnica de las prácticas pedagógicas. Proviene también de aquí la tendencia a atribuir como tareas fundamentales de la Filosofía de la Educación, la justificativa epistemológica del emprendimiento educativo y la defensa de la utilización de los recursos técnico-científicos para la buena conducción de los procesos pedagógicos.

Por estos motivos, no es sin razón que las primeras manifestaciones culturales de la Filosofía de la Educación, después del largo predominio de los presupuestos esencialistas de la educación en el Brasil Colonia e Imperio, van a surgir representando esa cosmovisión de fondo científicista, dejando explícitas y continuando las intervenciones iluministas ya iniciadas, más tímidamente, en el siglo pasado.

La mejor expresión y traducción de esta nueva perspectiva está contenida en el trabajo de los llamados Pioneros de la Educación, al proponer el modelo de la Escuela Nueva como alternativa a la tradicional educación jesuítica. Pretendiendo hablar a través del universo científico, estos teóricos dejan claro que la educación que

la sociedad brasileña necesita es aquella forjada bajo las luces y con las herramientas del conocimiento científico. Dicho sea de paso, esta educación es considerada también la única apropiada para la construcción de una sociedad laica y justa, administrada por un aparato estatal que se instituye a partir de un proyecto político concebido en los moldes iluministas e implementado jurídicamente. Sólo de esta forma, libre de errores, de la ignorancia y de la intervención del autoritarismo y del conservadorismo clerical, podrá la sociedad brasileña ultrapasar las etapas de su necesaria modernización. Deriva de aquí la importancia crucial de la educación para la construcción de la ciudadanía y de la democracia.

En esta perspectiva de la Filosofía de la Educación, el nombre más representativo de este grupo de pensadores en Brasil es Anísio Teixeira³. Incorporándose directamente a las ideas de John Dewey, Teixeira ve la educación como un proceso intrínsecamente unido a la vida, no debiendo ser vista y practicada como preparación para la vida sino como la vida misma. Y como el objetivo de la vida es siempre más vida, el objetivo de la educación sólo puede ser el de la intensificación de la vida. De aquí la necesidad de los más rigurosos conocimientos científicos de los fenómenos relacionados a la vida orgánica y social, para que la intervención pedagógica no ocurra yendo contra los intereses vitales del educando, quien sólo puede desarrollarse, humanizarse, si sus tendencias naturales son respetadas y estimuladas. Bajo esta mirada pragmatista y progresista, Anísio Teixeira se preocupa con el desarrollo e invierte en la propuesta de reconstrucción nacional a través de la educación, de la reconstrucción individual, con miras a la reconstrucción nacional, teniendo como meta la sociedad abierta, democrática, vía educación pública. Sin embargo, para funcionar bien, las instituciones educacionales necesitan gozar de autonomía.

Esta visión científicista, ya presente en la Filosofía de la Educación de Anísio Teixeira, queda implícita en la teoría científica vinculada a la Psicología que entonces se constituye como referencia básica de conocimiento de los sujetos abarcados por la educación.

De hecho, la Psicología, en el marco de las ciencias humanas, fue el área que más contribuyó para configurar la visión científica de los fenómenos educacionales, siendo principalmente a través de ella que la educación adquirió jerarquía de ciencia. Debido a esto la Psicología es, hoy en día, la ciencia más prestigiada en los ambientes institucionales de preparación de profesionales de educación.

No obstante, integran también el círculo científicista otros pensadores que atribuyen a la Filosofía de la Educación la tarea de cuidar de la validación de la metodología de investigación y de expresión del conocimiento científico, por tanto, de una tarea eminentemente lógico-lingüística, ya que, desde el punto de vista epistemológico, admiten que el único conocimiento objetivo es el ejercido por la ciencia. Se destacan en este enfoque autores como Tarso Mazzotti (1998), José Mário Azanha (1976,1997), Carlos Eduardo Guimarães (1976), Péricles Trevisan (1976), Eduardo Campos Chaves (1979) y Pedro Goergen (1979).

2. Lo ético en la formación: la educación como construcción del sujeto

Otra tendencia que se destaca en el ejercicio de la Filosofía de la Educación en Brasil es caracterizada por una práctica del conocimiento bajo el enfoque hermenéutico que busca el sentido global de la educación, comprendiéndola como un proceso de forma-

ción de lo humano en el hombre, mediante la transformación personal del propio sujeto. Desde esta perspectiva se entiende el acto de filosofar como el proceso de conocer, que busca «articular la mediación entre interioridad y exterioridad, entre lo íntimo y lo público». Se entiende, entonces, el ejercicio de filosofar como una hermenéutica, vista como el camino privilegiado de la interpretación. No dicta, no manipula, sino que persigue interpretar, descubrir, comprender. Comprender, antes de todo, el hecho de que es el mismo hombre quien busca su propia realización en todos los sectores de la cultura, desde la técnica hasta la meditación trascendental (Rabuske, 1981:33).

En esta tradición de valorización de la autonomía subjetiva, la educación es siempre vista como una inversión hecha por los sujetos, de los recursos de la exterioridad, con miras al desarrollo de su interioridad subjetiva. La educación se identifica con el propio método del conocimiento, con el ejercicio de la vivencia de la conciencia, visto que educarse es aprehenderse cada vez más como sujeto, buscando actuar con el objetivo de realizarse cada vez más como tal. Lo ético predomina sobre lo político, actuando lo educacional como mediación. En este sentido, se enfatizan más los fundamentos antropológicos y éticos de los procesos que sus mediaciones prácticas o sus implicaciones políticas.

Por este motivo, la fenomenología, metodología general del conocimiento es esfuerzo de la hermenéutica de la existencia humana, tiene intensa repercusión en la discusión filosófica de la temática educacional. Esta se desdobra en dos frentes: por un lado, como epistemología sensible a la presencia destacada de la ciencia en la cultura contemporánea, discute el proceso y el alcance de las ciencias humanas, buscando, consecuentemente, abordarlas en lo que se refiere al esfuerzo de desarrollo de un proyecto antropológico;

por otro lado, al transformarse en metodología filosófica de corrientes neo-humanistas existencialistas, da soporte a la reflexión ético-antropológica de las mismas.

A raíz de las preocupaciones tanto de un frente como del otro, la cuestión educacional ha sido abordada directamente por pensadores brasileños que se inspiran en ella: Antônio Muniz Rezende (1979, 1990), Newton Aquiles Von Zuben (1986), Creuza Capalbo (1978), Joel Martins (1984), Dulce Mara Critelli (1983), Hilton Japiassu (1983), Odone José Quadros (1981), Jayme Paviani (1988), Edvino Rabuske (1981) y Paulo Reglus Freire para quienes la educación es la práctica de la libertad y la pedagogía, el proceso de concientización; Moacir Gadotti (1991).

Bajo inspiración personalista podemos citar a Alino Lorenzon (1978) y Balduino Andreolla (1984), Urbano Zilles (1981), Tiago Adão Lara (1987). Roque Spencer Maciel de Barros (1971) merece ser destacado en el interior de las tendencias culturalistas de la filosofía por dirigir explícitamente su reflexión también para la temática educacional, aunque se dedique más intensamente a la filosofía política y a la antropología filosófica. A la luz de estas referencias, la educación como proceso es considerada como la formación del hombre en función del modelo ideal de persona, de su devenir.

3. La educación como lugar de producción y cultivo de la sensibilidad que desea: dando prioridad a lo estético en lo pedagógico

La literatura reciente en el área de la Filosofía de la Educación en Brasil registra una amplia representación de posiciones que se caracterizan por una incisiva crítica de deconstrucción de los

modelos y paradigmas de conocimiento, tanto del campo científico como del campo filosófico, cuestionando la propia validez y pertinencia epistemológica del saber fundamentado en la razón. Los autores de estos textos analizan la educación, reflexionando sobre ella, aludiendo a posiciones defendidas por pensadores como Michel Foucault, Derrida, Barthes, Lyotard, Baudrillard, Deleuze y Guattari, pensadores que son considerados pos-modernos, o pos-estructuralistas, en el sentido de que cuestionan el proyecto iluminista de la modernidad.

Las vertientes filosófico-educacionales de inspiración arqueogenealógica dan prioridad al estar en el mundo, no privilegiando las cuestiones de naturaleza epistemológica e incluso aquellas referentes a la constitución de una nueva antropología. En verdad, su preocupación gira alrededor de dos caminos y posibilidades de actuación del sujeto, que busca ampliar su territorio de autonomía, frente a los múltiples determinismos que lo cercan. Todo un paño de fondo constituido por una explícita toma de posición contra todas las formas de sistematización sirve de horizonte para esta reflexión, que he identificado con el nombre de *arqueogenealogía*. Así cuando trata de los temas educacionales, lo hace exclusivamente para denunciar el carácter sistémico, deshumanizador y represor del saber y de los aparatos sociales involucrados.

La filosofía arqueogenealógica se propone cuestionar la complejidad saber/poder, articulando el pensamiento creativo y cuestionador con una práctica libertadora, inventando tareas no previamente definidas. Las relaciones entre los hombres sólo pueden legitimarse siempre que sirvan para la expansión de los afectos y para la dilución de los poderes.

Cotidiano, amor, deseo, relación personal, intimidad, singularidad; la revalorización de lo singular concreto contra la domina-

ción de lo universal abstracto, normativo, legislador; tales son las referencias de la reflexión arqueogenealógica que, de esta manera, se aleja del discurso universalizante de las ciencias humanas, acusadas de racionalismo, de positivismo y de historicismo. Se desea más cartografía que política y bajo la inspiración de una subjetividad no más iluminista, privilegia lo imaginario, lo inconsciente, lo emocional y lo corporal. Sólo le interesa la subjetividad del cuerpo y no la del *cogito*.

Si la arqueogenealogía se muestra así en el contexto filosófico brasileño como interpelación de la política, ella hará lo mismo con relación a la educación donde la institucionalización de lo pedagógico es pasada por un fino tamiz. Y esta crítica es hecha exactamente por causa de su carácter opresor, sofocador de toda creatividad.

La temática educacional aparece frecuentemente en esa literatura filosófica. Rubem Alves⁴ abrió un significativo espacio en su obra de balance crítico de toda la cultura humana, para tratar de ella bajo las perspectivas arqueogenealógicas. Otro importante representante de esta orientación de la Filosofía de la Educación es Tomas Tadeu da Silva⁵ que, aunque trabaje en el campo de la teoría sociológica, desarrolla su reflexión radicalmente crítica contra el discurso pedagógico moderno que, según sus ideas, es tributario de una filosofía de la conciencia.

Se coloca, de esta forma, en el enfoque de la deconstrucción radical elaborada por el pensamiento pos-estructuralista de la pos-modernidad. En la misma dirección camina Alfredo Veiga-Neto, otro sociólogo de la educación que en su interacción con la Filosofía de la Educación se refiere a ella como

“una postura que se caracteriza por la más completa y permanente desconfianza sobre las verdades que se suelen tomar como ya

establecidas, tranquilas y naturales. Una postura que se manifiesta por los constantes intentos de escapar de cualquier marco que postule como no-problemáticas las ideas del iluminismo de un sujeto **fundante**, de una razón trascendental y de un hombre o una mujer natural y universal que habitaría dentro de cada uno de nosotros” (1994:243-244).

Para Silvio Gallo⁶

“la filosofía de la educación se presenta como un instrumento reflexivo necesario para la resolución de los problemas colocados por la práctica pedagógica. Sin embargo, ella debe principalmente preparar al educador para una actitud abierta delante del mundo, listo para aceptar lo nuevo y promoverlo, ayudando a desarrollar en las personas con las cuales se relaciona, un proceso de subjetivación, autónomo y singular, en otras palabras, la filosofía me parece apta para dotar al educador del potencial necesario para el principal desafío que se le coloca hoy, que es el de producir nuevas potencialidades, como afirmó Guattari...” (1996:116).

Investigando las relaciones entre discurso, poder y subjetivación, Marisa Faermann Eizirik⁷ también se inspira en el pensamiento foucaultiano para discutir más detenidamente el “discurso en la educación” (1996). Para Regis de Moraes⁸, la Filosofía de la Educación se constituye como sabiduría, plan en el cual la técnica, la acción y la ciencia son transformadas “en impulso-amor y en contemplación (teoría) del mundo” (1989).

En realidad, el pensamiento de deconstrucción en relación a la producción teórica de la modernidad comienza a instaurarse a partir de la reflexión crítica de los pensadores de la Escuela de Frankfurt, que inspirados en Marx, Freud y Nietzsche, lanzan las

matrices del cuestionamiento de la hegemonía de la racionalidad que dominó la era moderna configurando su perfil. De este modo, la teoría crítica está en la raíz de las vertientes filosófico-educacionales que designé como arqueogenealógicas, representativas del pensamiento pos-moderno o pos-estructuralista.

Las categorías y perspectivas de enfoque filosófico de la Teoría Crítica desarrollada por estos pensadores han contribuido también al surgimiento de enfoques filosófico-educacionales propios sobre la condición de la educación como práctica inserta en una sociedad marcada por profundos cambios en su constitución política, económica y cultural. Bruno Pucci, Antonio Alvaro Zuin y Newton-Ramos de Oliveira (1998).

También otros estudiosos de la Filosofía de la Educación han tomado el pensamiento frankfurtiano como referencia de sus discursos, discutiendo las cuestiones educacionales bajo esta perspectiva, como Nadja Hermann Prestes (1996).

4. La educación como praxis constructora de la historia: la dimensión de lo político de la práctica pedagógica

Al cobrar la solidaridad del sujeto social como sujeto de la acción educacional y de la acción política, este enfoque de la Filosofía de la Educación cuestiona el privilegio tanto del discurso teórico de carácter ético como de aquel de carácter puramente técnico. Se trata de un nuevo esfuerzo de comprensión del papel de la reflexión filosófica así como de la propia naturaleza del hombre, de la sociedad y de la educación, perspectiva que se podría designar como siendo un enfoque *praxista* de la Filosofía de la Educación. Ciertamente, cabe a la Filosofía de la Educación delinear una visión de la

realidad humana, sin embargo, ella no lo hace más, contemporáneamente, ni tampoco desde una perspectiva esencialista ni desde un enfoque naturalista. Ha percibido que el poder de la razón humana no puede alcanzar la intimidad de lo real, como lo pretendía la metafísica, pero no se limita tampoco a los datos inmediatos de la fenomenalidad empírica como lo pretende la ciencia ni mucho menos se atiene a la volatilidad de las vivencias puramente estetizantes. Así como en todos los demás aspectos de la realidad humana, algunos aspectos de la existencia de los sujetos involucrados en la educación, del propio proceso educacional y del conocimiento relacionado con ella, exigen un enfoque específico a través de la reflexión filosófica, desde esta nueva perspectiva. Manteniendo, por una parte, la exigencia de un enfoque de totalidad, heredado de la metafísica y apoyándose en las aproximaciones histórico-antropológicas de la ciencia, la actual reflexión filosófica sobre el hombre hace de él la imagen de un ser de relaciones, de un ser social e histórico que se constituye a través de una práctica real y concreta. Por su vez, la Filosofía de la Educación ve la educación como un proceso dentro de otro proceso más amplio, el de la existencia humana de los educandos.

La Filosofía de la Educación de perfil praxista que se desarrolló en Brasil en las últimas décadas se inspira básicamente en la dialéctica marxista. Los educadores brasileños que han desarrollado sus teorías educacionales bajo esa inspiración se apoyan en el pensamiento de Marx, así como en el pensamiento de Athusser y Gramsci y de otros teóricos relacionados a la tradición marxista tales como Goldman, Lukacs, Adam Schaff, Henri Lefebvre y Agnes Heller.

Dermeval Trigueiro Mendes (1983) es una referencia obligatoria cuando se discute la cuestión de la Filosofía de la Educación en Brasil. Este autor ve la filosofía de la educación como

una inversión en la descolonización cultural. Dermeval Saviani (1980,1983, 1984, 1990), tuvo un papel relevante en la configuración de una concepción de la propia Filosofía de la Educación, sea por su trabajo docente en los cursos de Pedagogía y de Pos-graduación, sea por sus escritos: en ambos lugares se dedicó a establecer las fronteras del campo epistemológico y temático de la Filosofía de la Educación, bajo su inspiración dialéctico-marxista.

Conclusión

Por mi parte he buscado también desarrollar, con alguna sistematicidad, una reflexión filosófico-educacional, tanto en el sentido de dejar explícito el significado de la educación en el contexto del significado de la existencia histórico-social humana, desde una perspectiva de totalidad, como en el plano de una meta-reflexión sobre la Filosofía de la Educación, en un esfuerzo por elucidar el significado del área como ejercicio epistémico. Entiendo que la tarea de la Filosofía de la Educación es contribuir para la intencionalización de la práctica educacional, a partir de su propia construcción en acto; en otras palabras, como presencia actuante en una determinada sociedad, en un determinado tiempo histórico. Intencionalizar la práctica educacional es darle condiciones para que ella se realice como *praxis*, esto es, acción realizada pautando en un sentido, acción pensada, reflexión, apoyada en significados construidos, explícitos y asumidos por los sujetos participantes. Es por eso que se puede definir la Filosofía de la Educación como el esfuerzo para la revelación/construcción del sentido de la educación en el contexto del sentido de la existencia humana, en su totalidad.

Resumen

El presente trabajo busca analizar la trayectoria

que ha seguido la filosofía de la educación en Brasil, tomando como demarcador del sentido de filosofía de la educación el ejercicio de un pensar sistemático sobre ella, entendida en su integridad fenomenal.

Sin duda todos los practicantes de una reflexión filosófico-educacional, cualquiera que sea su referencia filosófica, sus presupuestos teóricos, su ideología, su campo de actuación práctica, la han visto siempre como una poderosa mediación en la construcción del hombre nuevo. Para todos los practicantes de la filosofía de la educación, esta última es vista como un proceso de humanización, de hecho, ningún educador, ningún teórico de la educación, ningún administrador del área, en fin, ninguna persona envuelta en educación, dejará de defender una concepción de educación como proceso que humaniza, en su sentido más amplio.

Sin embargo, la historicidad del proceso y el modo en como es entendido en tanto proceso de humanización, permiten identificar, al menos, cuatro grandes enfoques filosófico-educacionales:

- 1 la tecnicidad funcional de la educación: ciencia y técnica, bases de la pedagogía.
- 2 lo ético en la formación: la educación como construcción del sujeto.
- 3 la educación como lugar de producción y cultivo de la sensibilidad que desea; dando prioridad a lo estético en lo pedagógico.
- 4 la educación como praxis constructora de la historia: la dimensión política de la práctica pedagógica.

Palabras clave

Educación; Filosofía de la educación; Ciencia y técnica; Ética; Estética; Política.

Abstract

The present work looks for to analyze the trajectory

that has followed the philosophy of the education in Brazil, taking as demarcador of the sense of philosophy of the education the exercise of a to think systematic on her, expert in its phenomenal integrity.

Without a doubt all the practitioners of a philosophical-educational reflection, whichever it is their philosophical reference, their theoretical budgets, their ideology, their field of practical performance, they have always seen it like a powerful mediation in the new man's construction. For all the practitioners of the philosophy of the education, this last one is view like a humanization process, in fact, any educator, any theoretical of the education, any administrator of the area, in short, any person wrapped in education, will stop to defend an education conception like process that you/he/she humanizes, in her wider sense.

However, the historicity of the process and the way in like it is understood as long as humanization process, they allow to identify, at least, four big philosophical-educational focuses:

- 1 the functional tecnicidad of the education: science and technique, bases of the pedagogy.
- 2 the ethical thing in the formation: the education like construction of the fellow.
- 3 the education like production place and cultivation of the sensibility that he/she wants: giving priority to the aesthetic thing in the pedagogic thing.
- 4 the education like practice manufacturer of the history: the political dimension of the pedagogic practice.

Key Words

Education; Philosophy of the education; Science and technique; Ethics; Aesthetics; Politics.

NOTAS

1. Esta cuestión fue objeto de la investigación que realicé sobre el discurso filosófico en Brasil, cuyas conclusiones se encuentran en el libro *"La filosofía contemporánea en Brasil: conocimiento, educación y poder"*, que publicará la Editora Vozes.

2. Leonardo Van Acker, profesor de Filosofía de la Educación en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUCSP) por muchos años, fue uno de los más representativos exponentes del esencialismo neortonista. Estableció un diálogo incisivo con las ideas de Dewey, hecho que lo llevó a dejar bien claros sus fundamentos metafísicos.

3. Anísio Teixeira es el autor del libro *"Pequeña Introducción a la Filosofía de la Educación"* (8 ed. 1978) y de *"Educación no es Privilegio"* (4 ed. 1977).

4. Docente aposentado de Unicamp, nació en 1933, fue teólogo protestante, uno de los primeros teóricos de la Teología de la Libertación. Actualmente trabaja como psicoanalista. Es autor de una extensa obra, donde se destacan *"O enigma da religião, O que é religião"*; *"Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras"*; *"Conversas com quem gosta de ensinar"*; *"Estórias de quem gosta de ensinar"*.

5. Profesor de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, trabaja en el marco del pos-estructuralismo. Es autor de *"O adeus às metanarrativas educacionais"*. In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Vozes, 1994. p. 247-258.

6. Profesor de la Unimep y de la Unicamp. Escribió *La Filosofía y la Formación del Educador: los desafíos de la modernidad*. In: Bicudo, M. Aparecida Silva Jr. Celestino. **Formación del Educador**. Vol 2. (Edunesp, 1996).

7. Profesora de la Universidad Federal de Río Grande do Sul (UFRG), escribió *"Educación y Producción de la Verdad"* (Perspectiva, 14(25):141-51, 1996; *"Educación, Discurso y Poder: un análisis de la Revista Nueva Escuela - 1989-1994"*. CNPq, 1996; *"La Escuela(in)visible: juegos de poder/saber/verdad"* (Editora de la UFRGS, 1995).

8. Profesor de la Facultad de Educación, Unicamp.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, R. (1982) **Conversas com quem gosta de ensinar**. 3 ed. São Paulo, Cortez e Autores Associados,. (Col. Polêmicas de nosso Tempo, nº. 1).
- ANDREOLA, B. (1984) "Contribuição de Paulo Freire ao diálogo intercultural" em **Educação e Realidade**. 9 (2), p. 39-56.
- AZANHA, J. M. P. (1976) "A questão dos pressupostos no discurso pedagógico" em NAGLE, Jorge (org.) **Educação e linguagem**. São Paulo, Edart, p. 83-98.
- AZANHA, J. M. P. (1997) **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo, Edusp.
- BARROS, Roque S. M. de. (1971) **Ensaio sobre a educação**. São Paulo, Grijalbo.
- CAPALBO, Creuza (1978) "As raízes históricas da filosofia da educação no Brasil" em CRIPPA, A. (org.) **As idéias filosóficas no Brasil**. Século XX. São Paulo, Convivium.
- CHAVES, E. O. C. A (1979) "Filosofia da Educação e a análise dos conceitos educacionais" em REZENDE, A. M. de. (org.). **Iniciação teórica e prática às ciências da educação**. Petrópolis, Vozes, p. 111-140.
- COLOMBO, O. P. (1981) "A filosofia da educação em Paulo Freire" em ORO, A. P. & ZILLES, U. **Filosofia da Educação**. Porto Alegre, Esc. Sup. Teo. São Lourenço de Brindes. p. 99-109.
- CRITELLI, Dulce Mara (1983) **Educação e dominação cultural**. São Paulo, Cortez.
- EIZIRIK, M. F. (1996) "Educação e produção da verdade" em **Perspectiva** (25): 241-150..
- GADOTTI, M. (1978) "Filosofia, Ideologia e Educação" em

Reflexão, Campinas, v. 3., n.10, Jul.

- GADOTTI, M. (1991) "Idéias diretrizes para uma filosofia crítica da educação" em **Educação e Poder: Introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, p.37-49.
- GALLO, S. (1997) "A filosofia e a formação do educador: os desafios da modernidade" em Bicudo, M.; Aparecida & Silva Jr, Celestino **Formação do educador**. vol. 2. São Paulo, Unesp, p. 107-118.
- GOERGEN, P. (1979) "Teoria e prática: problema básico da educação" em REZENDE, Antônio M. de. (org.) **Iniciação teórica e prática às ciências da educação**. Petrópolis, Vozes, . p. 23-47.
- GUIMARÃES, C. E. (1976) "Filosofia, lógica e educação" em NAGLE, J. (org.) **Educação e linguagem**. São Paulo, Edart, p. 99-144.
- JAPIASSU, H.F. (1983) **A pedagogia da incerteza**. Rio, Francisco Alves.
- LARA, T. A. (1987) "Filosofia e Filosofia da Educação" em **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.2 n.3, p.15-24, jul/dez..
- LORENZON, A. (1978) "Uma educação de inspiração personalista" em **Presença Filosófica**. 4 (3) p.24-31. jul./set.
- MARTINS, J. (1984) **Estudo sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo, Moraes Editora.
- MAZZOTTI, T. **Filosofia da Educação: uma outra filosofia?** . Caxambu, Anped, 21a. Reunião Anual, 1998. <http://www.ufpel.tche.br/>
- MENDES, D. T. (coord.) (1983) **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- MORAES, J-F.R. (1989) "Discurso humano e discurso filosófico na educação" em **Filosofia, Educação e Sociedade: ensaios filosóficos**. Campinas: Papirus.
- ORO, A. P. & ZILLES, U. (1981) **Filosofia da Educação**. Porto Ale-

- gre, Esc. Sup. Teo. São Lourenço de Brindes.
- PAVIANI, J. (1988) **Problemas de Filosofia da Educação**. 4 ed. Petrópolis, Vozes.
- PRESTES, N. H. (1996) **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre, Edipucrs.
- PUCCI, B.; ZUIN, A. A.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (orgs) (1998) **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis, Vozes.
- QUADROS, O. J. (1981) "*Educação e filosofia da Existência*" en ORO, Ari P. & ZILLES, Urbano **Filosofia da Educação**. Porto Alegre, Esc. Sup. Teo. São Lourenço de Brindes. p. 59-74.
- RABUSKE, E. (1981) "*Tendências atuais da Filosofia da Educação*" en ORO, A. P. & ZILLES, U. **Filosofia da Educação**. Porto Alegre, Esc. Sup. Teo. São Lourenço de Brindes. p.35-46
- RABUSKE, E. (1981) "*Educação e filosofia contemporânea*" en ORO, A. P. & ZILLES, U. **Filosofia da Educação**. Porto Alegre, Esc. Sup. Teo. São Lourenço de Brindes. p. 23-34.
- REZENDE, A.M. (1979) "*A análise pedagógica do discurso*" en **Iniciação teórica e prática às ciências da educação**. Petrópolis, Vozes).
- REZENDE, A.M. (1990) **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez.
- SAVIANI, D. (1984) "*A Filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*" en **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n.65, v.150 p. 273-90, mai/ago.
- SAVIANI, D. (1990) "*A Contribuição da filosofia para a educação*" en **Em Aberto**, Brasília, n.45, p. 3-9, jan.mar.
- SAVIANI, D. (1983) "*Tendências e correntes da educação brasileira*" en MENDES, Durmeval T. (coord.) **Filosofia da educação**

- brasileira**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira,. p. 19-47.
- SAVIANI, D. (1980) **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- SEVERINO, A. J. A. (1990) "*Contribuição da filosofia para a educação*" en **Em Aberto**, Brasília, n.45, p. 19-25, jan/ma.
- SEVERINO, A. J. (1994) **Filosofia da Educação: Construindo a cidadania**. São Paulo, FTD.
- SEVERINO, A. J. (2002) **Educação, sujeito e história**. São Paulo, Olho d'Água.
- SILVA, T. T. (org.) (1994) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Vozes.
- SILVA, T. T. (1994) **Neo-liberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, Vozes, 199
- SILVA, T. T. (1994) "*O adeus às metanarrativas educacionais*" en **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Vozes,. p. 247-258.
- TEIXEIRA, A. (1975) **Pequena introdução à Filosofia da Educação**. 7 ed. São Paulo, Nacional,.
- TREVISAN, Péricles (1976) "*Discurso pedagógico e modelo de cientificidade*" en NAGLE, Jorge (org.) **Educação e linguagem**. São Paulo, Edart p. 43-82.
- VEIGA-NETO, Alfredo J. (1994) "*Foucault e a educação*" en SILVA, T. T. **O adeus às metanarrativas educacionais**. In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Vozes,. p 225-246.
- VON ZUBEN, N. A. (1986) "*Sala de aula: da angústia do labirinto à fundação da liberdade*" en MORAIS, R. de **Sala de aula: que espaço é este?** Campinas, Papyrus. P. 123-129.

Crítica e Emancipação: em busca dos princípios fundamentais da Teoria Crítica

Marcos Nobre*

Todo pesquisador que se debruça sobre a tradição da Teoria Crítica depara cedo ou tarde com o problema de delimitar e justificar seu objeto de investigação. Primeiramente, porque, mesmo sendo o tema e o objeto de estudo um único autor ou obra pertencente a essa tradição, é muito difícil conseguir separar esse autor ou essa obra de um esforço coletivo. Em segundo lugar –e contrariamente ao problema anterior–, um estudo sobre o esforço teórico coletivo representado pela Teoria Crítica não pode nem deve apagar as grandes diferenças existentes entre os autores e mesmo as diferentes posições que cada autor adotou ao longo do tempo.

Essas dificuldades vêm agravadas pelo fato de que não há acordo em torno do problema de saber exatamente seja *quais* autores pertencem a essa tradição, seja quais deles seriam então os mais *representativos* da Teoria Crítica. Não bastasse isso, também não há acordo nem mesmo em torno da *periodização* da obra –seja de um

* Filósofo. Professor do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pesquisador do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP). Campinas - Brasil.
Correspondencia: E-mail: nobre@unicamp.br

autor em particular, seja de um conjunto de autores. Colocada nesses termos, uma investigação sobre a “Teoria Crítica” enquanto tal parece extremamente difícil quando não impossível.

E, no entanto, segue-se utilizando a categoria de Teoria Crítica, tanto para designar um conjunto de autores do passado, como também para delimitar um campo teórico no presente. Sendo assim, cabe investigar quais os pressupostos que sustentam o uso dessa categoria, tanto no que diz respeito a uma determinada tradição intelectual em sentido restrito (conhecida também pelo equívoco nome de “Escola de Frankfurt”), como também no que diz respeito a um campo teórico mais amplo com o qual pensadores da atualidade se identificam e identificam suas obras.

A dificuldade, portanto, em determinar o sentido da expressão Teoria Crítica está primeiramente em que esse sentido se confunde seja com a trajetória intelectual de autores bastante díspares entre si, seja com os destinos de uma instituição, o Instituto de Pesquisa Social. Dito de outra maneira, quando nos perguntamos no que consiste afinal a Teoria Crítica, pensamos imediatamente em um conjunto de autores vinculados ao Instituto de Pesquisa Social, fundado na cidade de Frankfurt am Main, Alemanha, em 1924, e que, após ter funcionado sucessivamente na Suíça, na França e nos Estados Unidos, durante o exílio imposto pelo nazismo, voltou à cidade de origem no imediato pós-guerra, onde segue em atividade até hoje.

Pelo exposto acima, não é de estranhar que os problemas comecem já quando se trata de determinar qual é esse conjunto de autores vinculado ao Instituto de Pesquisa Social. Primeiramente, porque a natureza do vínculo dos vários autores era de natureza diversa, mas também porque a própria história do Instituto não é linear, variando conforme o momento. Além disso, o fato de o Instituto ter voltado a funcionar na Alemanha no pós-guerra marcou

profundamente a imagem da própria Teoria Crítica, já que aqueles que se restabeleceram na Alemanha nesse período tornaram-se não apenas a face mais visível da construção do que posteriormente viria a ser conhecido como “Escola de Frankfurt”, mas colaboraram decisivamente também na reconstrução do passado, a saber, na imagem dominante do Instituto em sua atividade durante o período nazista¹.

Entre muitas outras razões, a denominação “Escola de Frankfurt” é equívoca porque a idéia de “escola” passa a impressão de que se trata de um conjunto de autores que partilhavam integralmente uma doutrina comum, o que não é o caso. Ter a obra de Marx como referência, como horizonte comum, não significa partilhar dos mesmos diagnósticos e das mesmas opiniões. Pelo contrário, o desenvolvimento da Teoria Crítica mostra que havia acirradas divergências entre os colaboradores do Instituto, não só porque a própria obra de Marx se presta a interpretações divergentes, mas também pelo fato de que as maneiras de se utilizar de Marx para compreender o tempo presente são diversas.

Nesse contexto, é preciso enfatizar que a etiqueta “Escola de Frankfurt” surgirá apenas na década de 1950², após o retorno do Instituto à Alemanha. Trata-se, portanto, de uma denominação *retrospectiva*, quer dizer, que não tinha sido utilizada até então e com a qual se reconstruiu em um determinado sentido a experiência anterior. Essa característica do rótulo “Escola de Frankfurt” tem muitas implicações. Em primeiro lugar, significa que o sentido da expressão “Escola de Frankfurt” será em grande parte moldado por *alguns* dos pensadores ligados à experiência da Teoria Crítica, em particular aqueles que retornaram à Alemanha após o final da Segunda Guerra Mundial, já que muitos permaneceram nos países em que encontraram abrigo da perseguição nazista. Além disso, terão mais influência na moldagem do rótulo “Escola de Frankfurt” aqueles

intelectuais que tiveram posições de direção no pós-guerra, tanto no Instituto como na universidade. Nesse sentido, Horkheimer é a figura central desse movimento, já que não apenas permanece na direção do Instituto em sua reinauguração em Frankfurt como torna-se reitor da Universidade. A seu lado, como íntimo colaborador, está Theodor W. Adorno, que o sucedeu na direção do Instituto em 1958.

Em segundo lugar, o rótulo “Escola de Frankfurt” teve um importante papel para fortalecer e amplificar as intervenções (principalmente de Adorno e de Horkheimer) no debate público alemão das décadas de 1950 e 1960. Além do trabalho em torno de temas clássicos da filosofia e da teoria social, havia uma agenda de discussões que era premente e indispensável e que incluía o debate sobre as causas e os efeitos da experiência nazista – com todas as consequências para a República Federal Alemã que surgia –, sobre a natureza do então chamado “bloco soviético” (ao qual pertencia uma parte da Alemanha dividida após a Guerra, a República Democrática Alemã), sobre a forma do capitalismo sob o arranjo social que se convencionou chamar de “Estado de Bem Estar Social”, sobre as novas formas de produção industrial da cultura e da arte, sobre a natureza das novas formas de controle social e dos novos métodos quantitativos de pesquisa social, e sobre o papel da ciência e da técnica.

Pode-se dizer, portanto, que “Escola de Frankfurt” designa antes de mais nada uma forma de intervenção político-intelectual (mas não partidária) no debate público alemão do pós-guerra, tanto no âmbito acadêmico como no da esfera pública entendida mais amplamente. É uma forma de intervenção de grande importância e consequências, não apenas para o debate público e acadêmico alemão. Compreende-se, portanto, por que os nomes de Horkheimer e Adorno são sempre lembrados como pertencentes à “Escola”, ao

passo que variam muito os demais “componentes”.

Nesse sentido, a riqueza da experiência da Teoria Crítica até a década de 1950 permitiu que se lançasse mão de temas e desenvolvimentos teóricos os mais diversos, por vezes até mesmo conflitantes entre si, ao mesmo tempo em que se afirmava perfazerem uma unidade doutrinária. Com isso, interesses teóricos muitas vezes conflitantes puderam encontrar ressonância em pelo menos um dos autores da “Escola” e afirmar, assim, sua referência a um suposto “núcleo teórico comum”, legitimando, com isso, sua pretensão de pertença à “Escola”. Esse tipo de procedimento levou muitas vezes a que, partindo de uma determinada obra de determinado autor, fossem atribuídos aos outros “componentes” da “Escola” aquela mesma posição teórica. Da mesma forma, objeções dirigidas a um único “componente” passavam por objeções que afetavam o conjunto da “Escola”. Aqui parece residir justamente o poder do rótulo “Escola de Frankfurt”: sua força está exatamente em que inexistente a unidade, ao mesmo tempo em que a unidade é afirmada com todo vigor a cada vez.

No presente artigo, não pretendo continuar essa história, mas antes dar um passo atrás, em direção ao sentido original da expressão “Teoria Crítica”, para, em seguida, esboçar brevemente o seu desenvolvimento na obra de alguns autores, de modo a tentar ao menos apontar para o seu possível significado atual. Esse movimento teórico significa, entre outras coisas, demarcar um campo teórico que valoriza e estimula a pluralidade de modelos críticos em seu interior. Nesse sentido, “Escola de Frankfurt” é uma designação que diz respeito a um determinado momento e a uma determinada constelação da Teoria Crítica. A “Escola de Frankfurt” como denominação político-intelectual já cumpriu – e com louvor – seu

papel histórico. Cabe hoje levar adiante o projeto crítico sob novas formas.

Se o presente texto não considera a etiqueta “Escola de Frankfurt” como um fio condutor frutífero para entender as origens e o desenvolvimento da Teoria Crítica, tampouco ele se organiza em torno do sentido diretamente institucional dessa vertente intelectual. Não é a existência e a natureza de um vínculo intelectual com o Instituto de Pesquisa Social o que me importa mais diretamente no momento, mas sim o sentido que a expressão Teoria Crítica adquire quando a pensamos como caracterizando uma determinada tradição intelectual, muito mais ampla que a gama de autores vinculados ao próprio Instituto. Não que essa distinção resolva o problema de saber qual é o sentido da expressão, mas já permite ampliar o seu campo de aplicação para além de um grupo de pensadores com um vínculo institucional determinado. O que, de um lado, dificulta o problema – já que amplia o universo de autores vinculados a essa tradição –, mas, de outro lado, acho que permite recuperar o sentido original da expressão.

Nesse sentido, acredito que o texto escrito por Max Horkheimer em 1937, “Teoria tradicional e teoria crítica”³ deu uma versão conceitual duradoura de um campo intelectual e político já existente antes da fundação do Instituto de Pesquisa Social e que permanece até hoje. Pelo menos é isso o que depreendo da seguinte passagem de seu adendo ao texto, intitulado “Filosofia e teoria crítica”:

“Entre os que hoje recorrem à teoria crítica se encontram alguns que em plena consciência a degradam a uma mera racionalização de seus próprios empreendimentos. Outros se apóiam em conceitos, deformando-os mesmo face ao seu sentido textual, e fazem dela uma ideologia do equilíbrio, tanto mais compreensível

quanto menos se detêm para pensá-la. Mas, desde a sua origem, o pensamento dialético tem representado o estado mais avançado do conhecimento, e é, em última análise, apenas dele que pode provir a decisão”⁴.

Entendo, portanto, que, segundo Horkheimer, faz Teoria Crítica toda aquela ou todo aquele que se reivindica da teoria de Marx e que pretende levá-la adiante. Esse ponto é muito importante, porque demarca antes um campo intelectual e político do que uma determinada vertente no interior desse campo, o que, entre outras coisas, exige que pensemos o campo da Teoria Crítica, até hoje, como um campo plural. Entretanto, não tratarei aqui da Teoria Crítica nesse sentido amplo, nem cuidarei de tentar expor a configuração do campo da Teoria Crítica na atualidade. Vou me debruçar aqui sobre um sentido mais restrito de Teoria Crítica, referido justamente a um conjunto de autores que têm como referência de seus trabalhos o já mencionado ensaio de Horkheimer “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”.

Em suma, acredito ser necessário para atingir os fins a que me proponho: 1. colocar em segundo plano os elementos mais diretamente institucionais da Teoria Crítica; 2. abandonar a denominação “Escola de Frankfurt” como uma denominação profícua para designar o campo da Teoria Crítica, tanto no passado quanto no presente; 3. entender a expressão “Teoria Crítica” como um campo intelectual, no interior do qual podemos distinguir modelos diferentes de teoria, entre os quais o da Teoria Crítica em sentido restrito⁵.

Essa é a maneira pela qual procuro contornar uma dificuldade comum a todos os que se debruçam sobre essa tradição: a escolha dos autores por analisar e as periodizações de obras ou conjunto de obras. E essa dificuldade está em que se trata de uma tradição viva, isto é,

porque o sentido mesmo da expressão Teoria Crítica é objeto de uma disputa teórico-política, implícita ou explícita. Os objetivos teórico-políticos de cada reconstrução da história da Teoria Crítica já se mostram quando da escolha dos autores que seriam os representantes por excelência dessa tradição, bem como do estabelecimento das fases de suas obras, tomadas individualmente ou em conjunto. Acho que todos aqueles envolvidos com a Teoria Crítica concordariam em que não há uma escolha de autores ou uma periodização que seja aceita como pacífica. A meu ver, isso não é sequer possível, exatamente pela razão –já apresentada– de que se trata de uma tradição em disputa.

Desse modo, minha maneira de contornar essa dificuldade é a de examinar essa tradição a partir da idéia de que é possível apresentá-la sob a forma de *modelos de crítica*, presentes nos textos dos diversos autores. Tendo em vista o diagnóstico das dificuldades de investigação da tradição da Teoria Crítica apresentado até aqui, proponho-me a formular e a testar a possibilidade de organizar autores e períodos diferentes dessa vertente intelectual segundo *modelos* de crítica que, de um lado, os distinguiriam uns dos outros, e, de outro, deverão permitir uma referência a uma matriz teórica comum a partir da qual se torna possível dizer que são modelos de uma mesma tradição crítica. Sendo bem sucedida essa tentativa, seria possível – em uma outra etapa, em outro lugar – ampliar o escopo de aplicação tanto para incluir autores do chamado “círculo externo” da Teoria Crítica⁶ como para pensar qual seria a delimitação adequada para o campo da Teoria Crítica hoje.

Sendo assim, o primeiro passo é o de estabelecer quais seriam os requisitos comuns, os critérios de demarcação para o estabelecimento desse campo intelectual, o que pretendo fazer a partir de agora. Em seguida, trata-se de verificar se, em que medida e de que maneira determinados autores formularam seus modelos

críticos a partir desses princípios fundamentais que demarcam o campo mesmo da Teoria Crítica. Mas, nesse segundo passo, examinarei quase que exclusivamente –ademais: de maneira indicativa e esquemática– autores que considero pertencerem à Teoria Crítica em sentido restrito, cabendo pensar –em outra etapa, em outro lugar– se os critérios que encontrei neles podem também servir para caracterizar a Teoria Crítica em sentido amplo. Além disso, a apresentação do modelo crítico proposto por Jürgen Habermas no interior dessa vertente restrita será privilegiada na exposição que se segue, tanto porque me parece que essa estratégia permite retomar elementos importantes dos modelos anteriores, como também pela idéia subjacente de que as formulações atuais no campo crítico devem passar necessariamente, a meu ver, por um confronto com as formulações teóricas desse pensador.

Enunciados abstratamente, os requisitos da Teoria Crítica seriam, a meu ver, os seguintes. Em primeiro lugar, uma orientação para a emancipação relativamente às relações de dominação vigentes, orientação que, por sua vez, encontra-se na base do comportamento crítico, da atitude crítica. Em segundo lugar, um “comportamento crítico” relativamente ao conhecimento produzido em condições capitalistas de produção bem como em relação à realidade social que esse conhecimento pretende apreender. Esses dois momentos característicos da Teoria Crítica têm sua unidade no princípio de que a orientação para a emancipação e o comportamento crítico que lhe corresponde encontram-se inscritos na dinâmica social do presente. E esse elemento é tanto mais decisivo porque delimita também negativamente o campo próprio da Teoria Crítica, que assim se opõe decisivamente seja ao utopismo (ou normativismo), seja ao positivismo. Acredito que esse ancoramento na realidade social da orientação para a emancipação e do comportamento crítico

co que a acompanha tem seu modelo, por sua vez, em uma formulação de Marx bastante conhecida, segundo a qual a classe trabalhadora “não tem ideais a realizar; tem apenas de pôr em liberdade os elementos da nova sociedade que já se desenvolveram no seio da sociedade burguesa em desmoronamento (zusammenbrechende)”⁷.

O esforço analítico de Marx está ancorado fundamentalmente na perspectiva da superação da dominação capitalista e na realização da liberdade e da igualdade, que, sob o capitalismo, permanecem apenas aparentemente reais. Trata-se, portanto, para Marx, de destruir essa aparência por meio da efetiva realização da liberdade e da igualdade. Nesse sentido, essa perspectiva de emancipação não é um “ideal”, meramente imaginado pelo teórico, mas uma *possibilidade real*, inscrita na própria lógica social do capitalismo. Mas, se é assim, também a realização dessa possibilidade concreta da emancipação, da construção de uma sociedade de mulheres e homens livres e iguais, não é obra da teoria que a descortina, mas da *prática* transformadora que a torna real. Nesse sentido, a Teoria Crítica só se confirma na prática transformadora das relações sociais vigentes.

Isso não significa, entretanto, que haja um abandono da teoria em prol da prática. É certo que a Teoria Crítica, em sua formulação original em Marx, está dirigida para e pela prática transformadora. Mas isso não quer dizer que seja menos importante a análise das estruturas sociais reais em que estão inscritos tanto os potenciais de emancipação quanto os obstáculos concretos à sua efetivação. Pelo contrário, o delineamento de tendências do desenvolvimento histórico ganha uma extraordinária importância: tanto com relação ao diagnóstico do tempo presente a partir da lógica do capital –lógica que é estruturante do conjunto da sociedade capitalista– como com relação aos prognósticos que podem ser derivados a partir desse

diagnóstico. É com base nas tendências estruturais da lógica social do capitalismo e no exame dos arranjos históricos concretos em que essa lógica se expressa –com base no diagnóstico do presente, portanto– que se desenham as perspectivas do sentido do desenvolvimento histórico –os prognósticos, em suma– que orientam o sentido das ações transformadoras por empreender.

Do ponto de vista crítico, portanto, a análise do existente a partir da realização do novo –que se insinua no existente, mas ainda não é– permite a apresentação do presente histórico sob a perspectiva dos obstáculos à realização das suas potencialidades melhores: apresenta o existente do ponto de vista das oportunidades de *emancipação* relativamente à dominação vigente. A Teoria Crítica tem por tarefa, portanto, apresentar a cada vez o tempo atual sob a forma de *tendências* presentes no desenvolvimento histórico. E o delineamento de tais tendências só se torna possível a partir da própria perspectiva da emancipação, de modo que “tendência” significa, então, apresentar, a cada vez, em cada momento histórico, os arranjos concretos tanto dos potenciais emancipatórios quanto dos obstáculos à emancipação.

Sendo assim, a teoria é tão importante para o campo crítico que o seu sentido se altera por inteiro: ela não deve se limitar a dizer como as coisas *funcionam*, mas sim analisar o funcionamento concreto das coisas à luz de uma *emancipação* ao mesmo tempo *concretamente possível e bloqueada* pelas relações sociais vigentes. Com isso, é a própria perspectiva da emancipação que torna possível a teoria, pois é ela que abre pela primeira vez o caminho para a efetiva compreensão das relações sociais. Sem a perspectiva da emancipação, permanece-se no âmbito das ilusões reais criadas pela própria lógica interna da organização social capitalista. Dito de outra maneira, é a *orientação para a emancipação* o que permite compreender a sociedade em seu conjunto, é o que permite pela

primeira vez a constituição de uma teoria em sentido enfático. A orientação para a emancipação é o *primeiro princípio* fundamental da Teoria Crítica.

Se, portanto, a orientação para a emancipação está na base da teoria, como o que confere sentido ao trabalho teórico, a teoria não pode se limitar a *descrever* o mundo social, mas tem de examiná-lo sob a perspectiva da distância que separa o que existe das possibilidades melhores nele embutidas e não realizadas, vale dizer, à luz da carência do que é frente ao melhor que pode ser. Nesse sentido, a orientação para a emancipação exige que a teoria seja expressão de um *comportamento crítico* relativamente ao conhecimento produzido sob condições sociais capitalistas e à própria realidade social que esse conhecimento pretende apreender. Esse comportamento crítico é o *segundo princípio* fundamental da Teoria Crítica.

Como no caso do primeiro princípio, também o comportamento crítico com relação ao conhecimento e à realidade social não é algo que o teórico introduz “de fora”, mas é um princípio inscrito no real. Pois esse comportamento crítico é exatamente aquele que caracteriza a posição social do proletariado no processo de produção social, vale dizer, a sua posição de classe. Esse ponto de vista permite identificar as tendências estruturais do desenvolvimento histórico e seus arranjos concretos da perspectiva das *potencialidades* e dos *obstáculos* à emancipação.

Esses dois princípios fundamentais da Teoria Crítica herdados de Marx, ao mesmo tempo em que caracterizam o campo crítico, demarcam também negativamente esse campo, já que excluem tanto aqueles teóricos que constroem modelos abstratos de sociedades “perfeitas” (os chamados “utópicos” ou “normativistas”) como aqueles que pretendem reduzir a tarefa da teoria a uma “descrição neutra” do funcionamento da sociedade (os chamados

“positivistas”). Os dois princípios mostram que a possibilidade da sociedade emancipada tem de estar inscrita na forma atual de organização social sob a forma de uma tendência real de desenvolvimento, cabendo à teoria o exame do existente não para “descrevê-lo” simplesmente, mas para identificar e analisar a cada vez os obstáculos e as potencialidades de emancipação presentes em cada momento histórico.

Nesse sentido, cada pensador crítico põe-se como tarefa apresentar a sua formulação desses dois princípios fundamentais, em conjunção com o diagnóstico do tempo presente e com o delineamento de tendências exigidos pela orientação para a emancipação e pelo comportamento crítico que caracterizam o campo da Teoria Crítica. Dito de outra maneira, trata-se de tomar como referência a obra de Marx não como doutrina acabada, mas como um conjunto de problemas e de perguntas que cabe atualizar a cada vez, segundo cada constelação histórica específica. Esses movimentos teóricos são aqueles que caracterizam o que denominei de Teoria Crítica em sentido amplo.

Além disso, há também um sentido restrito de Teoria Crítica que é aquele que se constitui no objeto principal deste texto. Ao fornecer a sua versão desses elementos teóricos fundamentais, quer dizer, ao apresentar tanto a sua interpretação específica do pensamento de Marx como ao procurar utilizar-se desses parâmetros interpretativos para analisar o momento histórico em que se encontra, Horheimer apresentou a sua conceituação da Teoria Crítica. Com isso, ele inaugurou uma vertente intelectual no interior do campo mais amplo da Teoria Crítica, na medida em que orientou interpretações dos princípios fundamentais e tentativas de se utilizar deles para a compreensão do momento presente a partir dos seus escritos da década de 1930.

Esse sentido restrito de Teoria Crítica é aquele que aparece no presente texto sob a forma da apresentação de *modelos* de Teoria Crítica que têm essa conceituação de Horkheimer como referência central. Sendo assim, se a obra de Marx é a referência fundamental para as formulações originais de Horkheimer, muitos dos modelos críticos formulados posteriormente –seja por outros autores, seja pelo próprio Horkheimer– terão por referência fundamental não a obra de Marx diretamente, mas os escritos de Horkheimer da década de 1930. E, como já indicado, todo modelo crítico traz consigo um determinado diagnóstico do tempo presente e um conjunto de prognósticos de possíveis desenvolvimentos, baseados em tendências discerníveis em cada momento histórico determinado.

Nesse sentido, a fonte mais próxima das formulações de Horkheimer na década de 1930 são os escritos de Lukács do final dos anos 1910 e do início dos anos 1920, especialmente o volume *História e consciência de classe*, de 1923. Antes, portanto, de passar à apresentação esquemática das formulações de Horkheimer da década de 1930 e de procurar mostrar em grandes e breves linhas como, no campo da Teoria Crítica em sentido restrito, os pensadores críticos posteriores elaboraram seus modelos a partir dessas formulações inaugurais, é preciso começar por uma breve retomada de alguns elementos característicos do modelo crítico lukácsiano.

Para o Lukács de *História e consciência de classe*, a perspectiva da emancipação encontra-se ancorada na realidade do capitalismo porque

“na sua imediatidade, a realidade objetiva do ser social é ‘a mesma’ para o proletariado e para a burguesia. Mas isso não impede que, como consequência das diferentes posições que ocupam as duas classes no ‘mesmo’ processo econômico, venham

a ser fundamentalmente diversas as *categorias específicas da mediação* por meio das quais a realidade puramente imediata se transforma para ambas na realidade objetiva propriamente dita”⁸.

Daí que, para Lukács, “o ato de tornar consciente transforma (*umwältzt*) a forma de objetividade de seu objeto” (*GKb*, 300-309; *HCC*, 198).

O sujeito histórico dessa transformação é o proletariado, a classe capaz de superar praticamente a reificação, a herdeira da filosofia clássica alemã: “A filosofia clássica não pôde, portanto, deixar como herança ao desenvolvimento (burguês) ulterior senão essas antinomias não resolvidas. A efetivação dessa virada operada pela filosofia clássica, que começava, pelo menos metodologicamente, a apontar para além desses limites, a efetivação do método dialético como método da história, ficou reservada à classe que estava habilitada a descobrir em si mesma, a partir do seu fundamento vital, o sujeito-objeto idêntico, o ‘nós’ da gênese: o proletariado” (*GKb*, 267; *HCC*, 168). O que, por sua vez, significa que:

“Só quando a consciência do proletariado for capaz de mostrar aquele passo para o qual conflui objetivamente a dialética do desenvolvimento, sem que, entretanto, esse passo possa ser dado por força da sua própria dinâmica, só então a consciência do proletariado chegará a ser consciência do próprio processo, só então o proletariado aparecerá como o sujeito-objeto idêntico da história, só então sua prática será transformação da realidade” (*GKb*, 339; *HCC*, 219).

É justamente a referência à mediação, ao ponto de vista de classe, que permite não apenas trazer à luz os momentos da construção dos objetos da realidade como também vislumbrar

tendências reais que apontam para a superação da reificação e dos impasses do pensamento burguês. Pensamento burguês que carece exatamente do “comportamento crítico” necessário para permitir “uma clara visão dos problemas ideológicos do capitalismo e de seu declínio” (*GKb*, 171; *HCC*, 98). Como Lukács escreve a esse respeito, a auto-ilusão do pensamento burguês está em que este “se comporta acriticamente em relação ao caráter condicionado de seu próprio ponto de vista (e particularmente em relação ao seu caráter condicionado por meio do ser social que lhe subjaz)” (*GKb*, 269; *HCC*, 170).

Em “Teoria tradicional e teoria crítica”, Horkheimer irá caracterizar esse “comportamento crítico” e seus sujeitos da seguinte maneira:

“Para os sujeitos do comportamento crítico, o caráter discrepante cindido do todo social, em sua figura atual, passa a ser contradição consciente. Ao reconhecer o modo de economia vigente e o todo cultural nele baseado como produto do trabalho humano e como a organização de que a humanidade foi capaz e que impôs a si mesma na época atual, aqueles sujeitos se identificam, eles mesmos, com esse todo e o compreendem como vontade e razão: ele é o seu próprio mundo. Por outro lado, descobrem que a sociedade é comparável a processos naturais extra-humanos, meros mecanismos, porque as formas culturais baseadas em luta e opressão não é a prova de uma vontade autoconsciente e unitária. Em outras palavras: esse mundo não é o deles, mas sim o mundo do capital” (*TTTC*, 138).

Daí que esse comportamento crítico esteja orientado por e para a emancipação, que tem “por meta a transformação do todo” (*TTTC*, 139). Por outras palavras, como no caso de *História e consciência de classe*, esse comportamento crítico ancora-se na união de teoria e praxis⁹.

Há, entretanto, uma diferença essencial em relação a *História e consciência de classe*: a passagem para a praxis encontra-se conjunturalmente bloqueada, em um momento em que “mesmo as forças libertadoras da Europa estão desorientadas e tentam organizar-se de novo” (*TTTC*, 149). A ênfase do texto de Horkheimer no bloqueio conjuntural da passagem para a praxis não deve obscurecer, entretanto, um elemento estrutural que já se mostra: a novidade do capitalismo em sua nova fase, a fase monopolista. Seja como for, da conjunção desses dois elementos resulta uma situação extremamente difícil para a praxis, cuja caracterização e consequências Horkheimer formulou assim:

sob “as relações do capitalismo monopolista e da impotência dos trabalhadores diante dos aparelhos repressivos dos Estados autoritários, a verdade se abrigou em pequenos grupos dignos de admiração, que, dizimados pelo terror, muito pouco tempo têm para aprimorar a teoria” (*TkT*, 288; *TTTC*, 159).

De modo que podemos entender o passo seguinte, a Teoria Crítica dos anos 1940, como consequência direta do aprofundamento do diagnóstico do tempo já presente nos escritos da década de 1930, o que levará a uma revisão de importância das premissas da crítica. A passagem para a praxis não se encontra apenas conjunturalmente bloqueada, mas estruturalmente, resultado das transformações internas do modo de produção capitalista. Com isso, é o conceito mesmo de racionalidade que estava na base do empreendimento crítico até “Teoria tradicional e teoria crítica” que será revisto. Como podemos ler na *Dialética do esclarecimento*:

“A razão desempenha o papel do instrumento de adaptação e não do tranqüilizante, como poderia dar a entender o uso que indivíduo às vezes faz dela. Sua astúcia consiste em fazer dos homens

feras dotadas de um poder cada vez mais extenso, e não em estabelecer a identidade do sujeito e do objeto” (DA, 235; DE, 208).

Na *Dialética do Esclarecimento*, a investigação da destruição da unidade da razão (cujo correlato está dado na categoria de totalidade) coincide com a pergunta pelo sujeito-objeto idêntico, a formulação lukácsiana para a realização da razão como superação prática do capitalismo. Daí que Horkheimer e Adorno empreendam uma reconstrução do processo de constituição da subjetividade, cujo marco estratégico originário é dado pela *Odisseia*. Reconstrução que, como pudemos observar na passagem acima, redundante, segundo Habermas, na descoberta de que “a confiança de Marx no desenvolvimento das forças produtivas como tais foi prematura”¹⁰: “as forças produtivas técnico-científicas se fundem com as relações de produção e perdem por completo sua força de explodir o sistema. O mundo racionalizado reduz-se a uma ‘falsa’ totalidade”¹¹.

Além da decisiva contribuição das análises econômicas de Friedrich Pollock para essa importante guinada teórica¹², esse novo modelo de crítica deve muito ao trabalho do último Walter Benjamin: se Marx buscava o “novo” no “velho” (como vimos antes), a nova sociedade no capitalismo tendencialmente autodestrutivo, Benjamin se concentra em divisar o “velho” no “novo”, o mito no progresso. Mas é preciso também ressaltar aqui que Horkheimer e Adorno não compartilharam do que viam como um “messianismo revolucionário” em Benjamin¹³.

O elemento mais característico desse modelo me parece estar justamente em que, de uma parte, aferra-se ao vínculo fundamental de teoria e prática que distingue a tradição marxista, e, de outra parte, constata o bloqueio objetivo para a práxis. O resultado dessa formulação aparentemente paradoxal é colocar o fundamento

da crítica na promessa não realizada. Seu pressuposto é o de que Teoria Crítica só é possível se se consegue divisar no existente a sua realização superior, ainda que se esteja obrigado a reconhecer que essa realização se encontra objetivamente bloqueada. Se é assim, abandonar a idéia de uma total emancipação, da realização da “união de homens livres e iguais”, significaria simultaneamente abandonar a possibilidade mesma de uma Teoria Crítica da sociedade, o que está longe de ser o objetivo da *Dialética do Esclarecimento*.

Em suma, traduzido nos termos do artigo “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, o diagnóstico formulado então por Horkheimer e Adorno diria que a forma de pensamento ilusória e parcial própria da Teoria Tradicional é não apenas dominante, mas também a *única* forma possível de racionalidade sob o capitalismo administrado. Sendo assim, a racionalidade como um todo reduz-se a uma função de adaptação à realidade, à produção do conformismo diante da dominação vigente. Essa sujeição ao mundo tal qual aparece não é mais, portanto, uma ilusão real que pode ser superada pelo comportamento crítico e pela ação transformadora: é uma sujeição sem alternativa, porque a racionalidade própria da Teoria Crítica não encontra mais ancoramento concreto na realidade social do capitalismo administrado, uma vez que não são mais discerníveis as tendências reais da emancipação. A dominação total e completa da racionalidade instrumental sobre o conjunto da sociedade capitalista resulta então no mencionado bloqueio estrutural da prática.

Mas, se é assim, também o próprio exercício crítico encontra-se em uma *aporia*: se a razão instrumental é a forma *única* de racionalidade no capitalismo administrado, bloqueando qualquer possibilidade real de emancipação, em nome de que é possível criticar a racionalidade instrumental? Horkheimer e Adorno assumem conscientemente essa aporia, dizendo que ela é, no capitalismo ad-

ministrado, a condição de uma crítica cuja possibilidade se tornou extremamente precária.

A formulação mais acabada desse modelo crítico apenas esboçado na *Dialética do esclarecimento* me parece ter sido dada pelo último Adorno¹⁴: do interior da tradição dialética, Adorno *interroga* as categorias marxistas do ponto de vista da sua caducidade *necessária*. Para Adorno, como a esmagadora objetividade da vida, “na presente fase do movimento histórico, consiste unicamente na dissolução do sujeito, sem que dela um novo sujeito já tenha surgido, a experiência individual se apóia necessariamente no antigo sujeito, historicamente condenado, que ainda é para si, mas não é mais em si”¹⁵. Diante das transformações por que passou o capitalismo no século XX, Adorno não vê outra possibilidade para a filosofia senão a de examinar o existente sob a luz da promessa de redenção que, por um lado, foi perdida quando da passagem à “sociedade administrada”, e que, por outro, ilumina tragicamente a própria história da filosofia, posição que pode ser resumida na solidariedade com a “metafísica no instante de sua queda” com que Adorno encerra a *Dialética negativa*¹⁶.

Em outras palavras, Adorno não se coloca a questão: “como é possível a emancipação?” naquele sentido em que Kant se coloca a pergunta “como é possível a Metafísica como ciência?”, ou seja, no sentido de saber quais são as condições de possibilidade de uma ciência ainda inexistente. A pergunta é, ao contrário, “como é possível que a emancipação não tenha se dado e continue a não se dar?”. A essa pergunta pertence também, por um lado, a afirmação de que “o sentido da teoria enfática não é o prognóstico” (AGS 8, 582), e, por outro, uma visão kafkiana da história: “A história se torna, em Kafka, inferno, porque a salvação (das Rettende) foi perdida”¹⁷.

O elemento mais característico desse modelo de crítica é justamente o fato de, de uma parte, aferrar-se ao vínculo fundamental de teoria e prática que distingue a tradição marxista, e, de outra parte, constatar o bloqueio objetivo para a práxis. O resultado dessa formulação aparentemente paradoxal é colocar o fundamento da crítica na promessa não realizada. Seu pressuposto é o de que Teoria Crítica, em sentido enfático, só é possível se se consegue divisar no existente a sua realização superior. Se é assim, abandonar a idéia de uma total emancipação, da realização da “união de homens livres e iguais”, significaria simultaneamente abandonar a possibilidade mesma de uma Teoria Crítica da sociedade. Conseqüentemente, se a emancipação encontra-se objetivamente bloqueada, a crítica só encontra guarida e apoio na emancipação não havida e a pergunta a dirigir ao existente é então: “por que persistimos em um estado de não-emancipação?”. Mas, se é assim, também a crítica não pode ser “teoria” em seu sentido pleno: a sua expressão mais adequada é agora o ensaio e não a apresentação do modo de produção capitalista em sua totalidade. Desse modo, esse modelo crítico se estabelece como crítica da realidade social e das ciências sociais que pretendem apreendê-la; mas, agora, não mais em nome de uma teoria dirigida a e pela práxis, mas de uma teoria guiada pela emancipação não-havida, pela práxis objetivamente bloqueada.

Ao enxergar nesse modelo de crítica o impasse por excelência da “vertente de esquerda” do projeto moderno¹⁸, Habermas terá de partir para uma reformulação dos termos do problema que seja capaz, de um lado, de preservar o vínculo com essa tradição, e, de outro, ponha-se a reformulá-la no que há nela de mais essencial: o comportamento crítico e a orientação para a emancipação. Habermas acredita ser necessário abandonar a premissa de que –para falar em vocabulário kantiano criticado por Hegel– proposições sobre o “ser” só possam ser entendidas em

unidade dialética com o “dever ser” que lhes é próprio. Tal concepção do vínculo entre teoria e prática pressuporia uma teleologia e um sujeito da história que não apenas se tornaram pouco plausíveis, mas que confundem a teleologia e o sujeito coletivo que se afirma *tecnicamente* com a *práxis* intersubjetiva de indivíduos socializados, ou seja, confundem racionalidade estratégico-instrumental e racionalidade comunicativa¹⁹. É, portanto, no contexto dessa racionalidade dúplice que temos de buscar a peculiar filiação de Habermas à Teoria Crítica.

Pretendendo à sua maneira continuar a tradição dos jovens hegelianos de esquerda, cuja prática teórica tem de estar ancorada em processos e tendências concretos da sociedade capitalista, Habermas abandona, entretanto, a pretensão de que esse ancoramento na sociedade possa ser fundado seja na “perspectiva da totalidade” lukácsiana (também presente no Horkheimer de “Teoria tradicional e teoria crítica”), seja na bloqueada “redenção” adorniana. Foi assim que, ao contrário de Horkheimer e Adorno –que apresentam uma teoria do desenvolvimento da racionalidade humana que culmina em um prevaecimento da razão instrumental como forma única da racionalidade– Habermas pretendeu mostrar que a evolução histórico-social das formas de racionalidade levou a uma progressiva diferenciação da razão humana em dois tipos de racionalidade, a *instrumental* e a *comunicativa*.

Vou passar por alto aqui a crítica de Habermas ao conceito de trabalho de Marx, em que vê a fonte dos impasses posteriores²⁰, de modo a passar diretamente à solução habermasiana para os problemas fundamentais da Teoria Crítica. Em primeiro lugar, Habermas vai ancorar sua teoria social nas estruturas “do agir e do entendimento inscritos no saber intuitivo de membros competentes das sociedades modernas” (*TkH*, II, 562). Desse modo, Habermas inscreve,

como condições de possibilidade da ação, pressupostos inevitáveis da própria comunicação. A ação orientada para o entendimento só é possível porque projeta *condições ideais* em que não haveria qualquer obstáculo à plena comunicação. Ocorre que, para que a própria comunicação possa se dar, esses pressupostos contrafáticos têm de ser antecipados em situações reais de ação e de comunicação, o que significa que eles estão inevitavelmente inscritos na vida social concreta. Com isso, ele pode simultaneamente dar uma solução tanto ao ancoramento real da emancipação na configuração social atual, como dar um parâmetro crítico para avaliar situações fáticas e a produção de conhecimento, fundando-os na idéia de que não esgotam o potencial comunicativo inscrito na vida social.

Sendo assim, o modelo de crítica habermasiano pode ter em sua base o conceito procedimental da racionalidade comunicativa,

“se se puder demonstrar que o descentramento da compreensão do mundo e a racionalização do mundo da vida são condições necessárias para uma sociedade emancipada. Utópica é somente a confusão de uma infra-estrutura comunicativa altamente desenvolvida de *possíveis* formas de vida com a articulação histórica de uma forma de vida *bem sucedida*” (*TkH*, I, 113).

Com isso, a reconstrução de Habermas tem de se ocupar de duas tarefas. Em primeiro lugar, mostrar *como* a racionalidade social, reconstrutível como unidade nas sociedades tradicionais, diferencia-se (concretamente) a tal ponto nas sociedades modernas que não é mais possível reconstruí-la segundo os padrões de uma razão una. Trata-se aqui, portanto, de mostrar *como* a razão se diferenciou e quais as conseqüências disso para uma teoria da racionalidade. Essa primeira tarefa cabe a uma teoria da evolução social, articulada a uma teoria da modernidade. Em segundo lugar, a reconstrução

tem de se ocupar de uma teoria da racionalidade que, *partindo* da diferenciação concreta (já explicada antes), acolha a diferenciação dentro si, de modo a projetar um conceito de racionalidade em que as diversas racionalidades sejam *complementares* e não momentos de uma unidade superior. Nesse sentido, o conceito de racionalidade assim projetado estabelece *domínios concretos de ação social*, o que, consoante a ressonância kantiana da demarcação de domínios, permite também estabelecer critérios para determinar *patologias*, vale dizer, *usurpação* de domínio.

Essa reformulação normativa do problema introduz na Teoria Crítica um elemento novo, a saber, uma tensão entre facticidade e validade²¹. Para atingir os exigentes requisitos da ação comunicativa, é preciso que essa tensão entre facticidade e validade migre para o mundo dos fatos sociais, “é necessário interpretar a tensão lingüística desencadeada no agir comunicativo por meio de pretensões de validade como um momento da facticidade social, a saber, da prática comunicativa cotidiana por meio da qual se reproduzem formas de vida”(DD, I, p. 56). Com isso, as

“qualidades estruturais da socialização comunicativa explicam por que o mundo da vida – pré-estruturado simbolicamente e mediado por interpretações e convicções – e o tecido social em seu todo são perpassados por suposições de validade falíveis. Elas permitem entender por que não é possível estabilizar definitivamente expectativas de comportamento sociais, que dependem de suposições falíveis e precárias” (DD, I, p. 57).

De modo que essa específica tensão entre facticidade e validade, instalada no coração da teoria social como sucedâneo de um vínculo entre teoria e prática tornado problemático, não pode ser superada em uma unidade mais alta. Nesse sentido, se Simone

Dietz tem razão em muitas das críticas pontuais que dirigiu ao arranjo teórico da *Teoria da ação comunicativa*, sua exigência de um conceito de teoria superior que integre “sistema” e “mundo da vida” é certamente excessiva²². Trata-se, de fato, de um dualismo e assim tem de ser pensado.

Nem por isso, entretanto, desaparece o específico problema de saber como se articulam esses dois momentos, vale dizer, de como entender a sua “complementaridade”, essa expressão tão característica quanto misteriosa de Habermas. E esse problema não foi resolvido no âmbito da *Teoria da ação comunicativa*. Ele só pôde ser formulado em toda a sua amplitude no momento em que Habermas introduziu a categoria do direito no quadro na teoria da ação comunicativa, vale dizer, em *Direito e democracia*. E é lá que podemos ler:

“Arrastada para cá e para lá, entre facticidade e validade, a teoria da política e do direito decompõe-se atualmente em facções que nada têm a dizer umas às outras. A tensão entre princípio normativistas, que correm o risco de perder o contato com a realidade social, e princípios objetivistas, que deixam fora de foco qualquer aspecto normativo, pode ser entendida como admoestação para não nos fixarmos em uma única orientação disciplinar e, sim, nos mantermos abertos a diferentes posições metódicas (participante versus observador), a diferentes perspectivas de papéis (o do juiz, do político, do legislador, do cliente e do cidadão) e a variados enfoques pragmáticos na pesquisa (hermenêuticos, críticos, analíticos, etc). As pesquisas delineadas a seguir movimentam-se nesse amplo espectro” (DD, I, p. 23).

Note-se que é essencial a idéia de encontrar um caminho alternativo entre as soluções “normativistas” (“utópicas”, no senti-

do marxista clássico) e aquelas “objetivistas” (“positivistas” no sentido específico de abstraírem da normatividade incrustada no processo mesmo de integração social). Mas isso já era ponto central da *Teoria da ação comunicativa*. Nova aqui é a necessidade de estabelecer um vínculo, um elo, entre os domínios do sistema e do mundo da vida, antes separados pela metáfora da cidadela-sistema sitiada pelos exércitos-mundo da vida²³. Esse é exatamente o papel do direito em *Direito e democracia*:

“A linguagem do direito reveste as comunicações do mundo da vida, oriundas da esfera pública e privada, com uma forma que permite serem assumidas também pelos códigos especializados dos sistemas de ação auto-regulados – e vice-versa. Sem esse transformador, a linguagem comum não poderia circular por toda a sociedade” (*DD*, II, p. 86).

É evidente que toda uma nova série de problemas surgem com esses muitos dualismos de Habermas, incluindo-se aí a hipertrofia que adquire a categoria do direito em seu pensamento. Mas é a partir deles, acredito, que temos de pensar a figura atual da Teoria Crítica e seu futuro. Acredito também que toda possível crítica aos dualismos habermasianos e suas conseqüências não deve ofuscar o fato de que se trata de um autor que buscou pensar no interior do campo teórico da Teoria Crítica e de sua tradição. De modo que, neste ponto, acredito que já podemos ler com olhos mais treinados, uma passagem que se encontra ao final da *Teoria da ação comunicativa*, em que Habermas caracteriza, usando os mesmos termos que encontramos tanto em Lukács quanto em Horkheimer, a Teoria Crítica:

“Uma teoria da modernização capitalista levada a cabo com os instrumentos de uma teoria da ação comunicativa segue

inteiramente, com efeito, em outra perspectiva, o modelo marxiano. Ela se comporta *críticamente* tanto com relação às ciências sociais contemporâneas como com relação à realidade social que estas devem apreender. Ela é crítica com relação à realidade das sociedades desenvolvidas tanto quanto (soweit) estas não esgotam o potencial de aprendizado de que dispõem culturalmente e se entregam a um aumento da complexidade não dirigido. A crescente complexidade sistêmica (...) intervém, aqui, como poder (Gewalt) espontâneo, em repositórios não-regeneráveis – ela não apenas ataca (rollt...auf) formas tradicionais de vida, mas atinge a infra-estrutura comunicativa de mundos da vida amplamente (weitgehend) racionalizados. Mas tal teoria se comporta criticamente também com relação a posições nas ciências sociais que não conseguem decifrar os paradoxos da racionalização social porque só tomam a cada vez sob um aspecto abstrato sistemas sociais complexos como objeto, sem dar contas (no sentido de uma sociologia reflexiva) da constituição histórica de seu objeto de trabalho”²⁴.

Não obstante a proximidade das formulações, é preciso não passar por alto a distância a separar essas formulações de Habermas da enunciação original dos princípios fundamentais da Teoria Crítica. Entre outras coisas, diferentemente de todos os pensadores críticos antes dele, Habermas passou a pensar a emancipação como ampliação das esferas sociais submetidas à racionalidade comunicativa, no quadro de um mundo da vida de feições pós-tradicionais. Nesse sentido, no quadro teórico de *Direito e democracia*, não apenas “emancipação” deixa definitivamente de ser sinônimo de “revolução”, de abolição das relações sociais capitalistas pela ação consciente do proletariado como classe, como também terá como contrapartida, por exemplo, uma valorização dos potenciais emancipatórios presentes nos mecanismos de participação

próprios do Estado democrático de direito, que é o principal objeto de investigação dos trabalhos de Habermas a partir da década de 1990.

Neste artigo, procurei tão somente propor princípios fundamentais capazes, a meu ver, de circunscrever o campo da Teoria Crítica e de distingui-lo de perspectivas divergentes, como aquelas se chamou de “utópicas” ou “positivistas” –as quais Horkheimer incluiu sob o rótulo “Teoria Tradicional”. Com isso, foi-me possível não apenas criticar abordagens que se valem do equívoco nome de “Escola de Frankfurt” como também propor que a vitalidade do campo crítico depende justamente de seu pluralismo. Dito de outra maneira, defendi a idéia de que cada pensador que se coloca no campo da Teoria Crítica apresenta a sua formulação específica dos princípios fundamentais e, com isso, propõe um determinado modelo crítico, orientado por um certo diagnóstico do tempo e pelo delineamento de tendências no desenvolvimento histórico do presente.

A apresentação que fiz de alguns modelos críticos foi declaradamente esquemática e de alcance limitado. Restringi-me a apresentar alguns dos elementos de alguns modelos críticos que considero importantes, buscando simultaneamente ilustrar e testar minha hipótese geral de que o campo crítico pode ser entendido como propus neste artigo. Apresentei, portanto, uma proposta de trabalho que ainda precisará ser desenvolvida para mostrar sua fecundidade, tanto em termos, digamos, historiográficos, como, principalmente, em vista de uma circunscrição do campo crítico no presente.

Seja como for, acredito que este artigo terá sido já bem sucedido se tiver sido também capaz de convencer da necessidade do

cultivo do pluralismo e da tolerância no campo da Teoria Crítica, em que diferentes modelos críticos podem conviver e dialogar, e em que os princípios fundamentais da emancipação e da crítica possam ser formulados das mais diversas maneiras. Pois só assim me parece que o campo da Teoria Crítica poderá manter a sua vitalidade e sua relevância para as lutas teóricas e sociais do presente.

Resumen Toda aquela que se debruça sobre a tradição

da Teoria Crítica depara cedo ou tarde com o problema de delimitar e justificar seu objeto de investigação. Por essa razão, o artigo pretende recuperar o sentido original da expressão e propõe dois critérios de demarcação desse campo intelectual que permitam não apenas reconstruir seu desenvolvimento, mas também levar a Teoria Crítica adiante. Nesse sentido, ao examinar os escritos de autores como Horkheimer, Adorno e Habermas, o artigo pretende mostrar que eles se inserem na Teoria Crítica em um sentido restrito, quando comparados ao campo político e intelectual mais amplo inaugurado por Marx. Com isso, torna-se possível falar em diferentes modelos de Teoria Crítica e defender a idéia de que é o pluralismo de modelos críticos que faz a vitalidade e o interesse dessa tradição intelectual.

Abstract It is a quite common experience for anyone who

has dedicated her attention to the Critical Theory that one of the major difficulties of the subject is to determine precisely what the meaning of the expression is. That is why the article tries to recuperate its original meaning, proposing two major criteria to demarcate its theoretical field, in order to examine if it may be a good guide not only to reframe the inquiry about the very meaning of Critical Theory but also to put this critical tradition forward. In this sense, by examining the writings of authors like Adorno, Horkheimer, and Habermas it claims that they belong to Critical Theory in a restricted sense when considered in the larger framework of the Critical Theory as an intellectual and political field inaugurated by Marx. Step that allows in its turn to speak of different models of Critical Theory and to defend the idea that the pluralism of critical models builds the vitality and interest of this intellectual tradition.

Palabras clave

Teoria Crítica; Emancipação; Comportamento Crítico; Horkheimer; Marx; Adorno.

Key Words

Critical Theory; Emancipation; Critical Behavior; Horkheimer; Marx; Adorno.

NOTAS

1. Sobre esse “desenvolvimento da Teoria Crítica em Escola de Frankfurt” no retorno à Alemanha, consulte-se a monumental obra de Alex Demiroviæ, *Der nonkonformistische Intellektuelle. Die Entwicklung der Kritischen Theorie zur Frankfurter Schule*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1999.

2. O primeiro a afirmar isso parece-me ter sido Martin Jay em seu *The Dialectical Imagination. A History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research 1923-1950*, Berkeley: University of California Press, 1973, p. XXIX, nota: “O que tem de ser lembrado, entretanto, é que a noção de uma escola específica não se desenvolveu senão depois de o Instituto ter sido forçado a deixar Frankfurt (o termo mesmo não foi usado até que o Instituto retornasse à Alemanha, em 1950)”.

3. “Traditionelle und kritische Theorie”, *Zeitschrift für Sozialforschung*, no. 6, vol. II, 1937 (reimpressão fotomecânica, Munique: DTV, 1980), doravante abreviada *TkT*. Tradução brasileira: “Teoria tradicional e teoria crítica”, coleção Os Pensadores, vol. XLVIII, São Paulo: Abril Cultural, 1975, doravante abreviada *TTTC*.

4. “Filosofia e teoria crítica”, coleção Os Pensadores, vol. XLVIII, São Paulo: Abril Cultural, 1975, p. 168.

5. Uma formulação introdutória dessas dificuldades e minha proposta para contorná-las encontra-se no volume *A Teoria Crítica*, Série Filosofia Passo-a-Passo, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

6. Consulte-se a esse respeito o artigo de Axel Honneth “Kritische Theorie. Vom Zentrum zur Peripherie einer Denktradition”, in: *Die zerrissene Welt des Sozialen*, Frankfurt (Main): Suhrkamp, 1999.

7. *Der Bürgerkrieg in Frankreich*, MEW, 17, Berlin: Dietz, 1973, p. 343.

8. *Geschichte und Klassenbewusstsein*, Darmstadt: Luchterhand, 1988, p. 269 (doravante: *GKb*). Tradução portuguesa: *História e consciência de classe*, Rio de Janeiro: Elfos, 1989, p. 169 (doravante: *HCC*). Para uma apresentação de conjunto da posição lukácsiana, consulte-se meu livro *Lukács e os limites da reificação. Um estudo sobre História e consciência de classe*, São Paulo: Editora 34, 2001.

9. Cf., por exemplo, a formulação negativa em *TkT*, 282; *TTTC*, 155. Um confronto mais detalhado do quadro teórico de “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” com

o universo de *História e consciência de classe* pode ser encontrado nas “Considerações Finais” de meu livro *Lukács e os limites da reificação*, obra citada.

10. *Habermas*, coleção Grandes Cientistas Sociais, Ática, 1980, p. 141.

11. *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1987, p. 491. Doravante: *TkH*, seguida da indicação de volume e página.

12. Não é possível aqui apresentar essas análises de Pollock. Sobre isso, consulte-se meu livro *A dialética negativa de Theodor W. Adorno. A ontologia do estado falso* (São Paulo: Iluminuras/Fapesp, 1998), especialmente o capítulo I, e também meu artigo “Staatskapitalismus gestern und heute”, *Zeitschrift für kritische Theorie*, no. 17, 2003.

13. Na organização do campo da Teoria Crítica em modelos proposta aqui, o caso de Walter Benjamin parece ser de exceção. Apesar de muitas vezes incluído no que chamei neste texto de Teoria Crítica em sentido estrito, Benjamin formulou seu modelo crítico anterior ou talvez concomitantemente ao de Horkheimer, de modo que só uma investigação mais aprofundada poderia dizer se seria mais adequado incluí-lo unicamente no campo da Teoria Crítica em sentido amplo.

14. Consulte-se a esse respeito meu livro *A dialética negativa de Theodor W. Adorno*, obra citada.

15. AGS 4, 14. Trad. *Minima Moralia. Reflexões a partir da vida danificada*, Ática, 1992, p. 8.

16. Cf. *Negative Dialektik*, AGS 6, 400.

17. *Prismen*, AGS 10.1, 273.

18. Sobre isso, consulte-se em especial o capítulo III do livro de Habermas *O Discurso Filosófico da Modernidade*, São Paulo: Martins Fontes, 2000.

19. Cf., por exemplo, *Wahrheit und Rechtfertigung*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1999, pp. 323-324. E também o capítulo I de *Direito e democracia: entre facticidade e validade* (Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997), em que Habermas distingue a razão prática tradicional da razão comunicativa.

20. Sobre isso, ver meu artigo “‘Permanecemos contemporâneos dos jovens hegelianos’: Jürgen Habermas e a situação de consciência atual”, *Olhar*, vol. 2, no. 4, dezembro de 2000.

21. Sigo aqui alguns dos desenvolvimentos presentes em meu artigo “Habermas e a Teoria Crítica da Sociedade: sobre o sentido da introdução da categoria do direito no quadro da *Teoria da ação comunicativa*”, in: Nythamar Fernandes de Oliveira e Draiton

Gonzaga de Souza (orgs.), *Justiça e Política: homenagem a Otfried Höffe*, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

22. *System und Lebenswelt. Widerstreitende Ansätze in der Gesellschaftstheorie von Jürgen Habermas*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 1993, pp. 131-132.

23. “Soberania popular como procedimento” (1988), republicado a título de “Estudos preliminares e complementos” a *Direito e democracia*, obra citada. Se, no quadro da *Teoria da ação comunicativa*, o modelo da sociedade em dois níveis era pensado segundo a metáfora do “sitiamento”, a relação entre sistema e mundo da vida será pensada, no quadro de *Direito e democracia*, segundo a metáfora das “eclusas”. Para Habermas, o modelo anterior do “sitiamento” era “por demais derrotista” (Cf. a entrevista “Uma conversa sobre questões da teoria política”, in: *Novos Estudos CEBRAP*, no. 47, março de 1997, p. 88).

24. *TKH*, II, 549-550. Deixo de lado aqui a seqüência imediata do texto de Habermas, que poderia abrir a discussão sobre um “terceiro” princípio da Teoria Crítica, a saber, que a “teoria social crítica não se comporta de modo algum como concorrente das orientações de pesquisa estabelecidas; na medida em que parte de sua concepção do nascimento das sociedades modernas, tenta explicar em que consiste a específica limitação e a relativa correção de tais posições”. Um exame desse postulado problemático iria requerer um exame acurado da distinção de Horkheimer entre “Teoria Tradicional” e “Teoria Crítica”, o que não pode ser feito aqui. Colocada em termos habermasianos, essa distinção conceitual originária introduzida por Horkheimer levaria à idéia (formulada nos anos 1970) de “ciência reconstrutiva” que levou posteriormente (já nos anos 1980) ao conceito mais geral de “reconstrução”, que me parece ser a chave mestra para uma abordagem sistemática da obra de Habermas.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor W. (1970) *Gesammelte Schriften*. Editado por Rolf Tiedemann, vários volumes, Suhrkamp, a partir de 1970.

DEMIROVIC, Alex (1999) *Der nonkonformistische Intellektuelle. Die Entwicklung der Kritischen Theorie zur Frankfurter Schule*. Suhrkamp, Frankfurt.

DIETZ, Simone (1993) *Lebenswelt und System*. Königshausen & Neumann.

HABERMAS, Jürgen (1980) “Habermas” en coleção **Grandes Cientistas Sociais**. Ática, São Paulo.

_____ (1987) **Theorie des kommunikativen Handelns**. 2 volumes, Suhrkamp.

_____ (1997) **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. 2 volumes. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.

_____ (1997) “Uma conversa sobre questões da teoria política” en **Novos Estudos CEBRAP**, Nº 47, março de 1997.

_____ (1999) **Wahrheit und Rechtfertigung**. Suhrkamp, Frankfurt.

_____ (2000) **O Discurso Filosófico da Modernidade**. Martins Fontes, São Paulo.

HONNETH, Axel (1999) **Die zerrissene Welt des Sozialen**. Suhrkamp, Frankfurt.

HORKHEIMER, M. (1937) “Traditionelle und kritische Theorie” en **Zeitschrift für Sozialforschung**, no. 6, vol. II (reimpressão fotomecânica, Munique: DTV, 1980).

_____ (1975) “Teoria tradicional e teoria crítica” en coleção **Os Pensadores**, vol. XLVIII. Abril Cultural, São Paulo.

_____ (1975) “Filosofia e teoria crítica” en coleção **Os Pensadores**, vol. XLVIII. Abril Cultural, São Paulo.

JAY, Martin (1973) **The Dialectical Imagination. A History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research 1923-1950**. University of California Press, Berkeley.

LUKÁCS, Georg (1988) **Geschichte und Klassenbewusstsein. Studien zur Marxistischen Dialektik**. Luchterhand, Darmstadt.

MARX, Karl (1973) **Der Bürgerkrieg in Frankreich, in Marx-Engels Werke** (MEW). Vol. 17. Dietz, Berlin.

NOBRE, Marcos (1998) **A dialética negativa de Theodor W. Adorno. A ontologia do estado falso**. Iluminuras/FAPESP, São Paulo.

_____ (2000) “*Permanecemos contemporâneos dos jovens hegelianos: Jürgen Habermas e a situação de consciência atual*” em **Olhar**. Vol. 2, Nº 4, dezembro de 2000.

_____ (2001) **Lukács e os limites da reificação. Um estudo sobre História e consciência de classe**. Editora 34, São Paulo.

_____ (2003) “*Staatskapitalismus gestern und heute*” em **Zeitschrift für kritische Theorie**. Nº 17.

_____ (2003) “*Habermas e a Teoria Crítica da Sociedade: sobre o sentido da introdução da categoria do direito no quadro da Teoria da ação comunicativa*” em Nythamar Fernandes de Oliveira e Draiton Gonzaga de Souza (orgs.), **Justiça e Política: homenagem a Ottfried Höffe**. EDIPUCRS, Porto Alegre.

_____ (2004) **A Teoria Crítica**. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro.

POLLOCK, Friedrich (1933) “*Bemerkungen zur Wirtschaftskrise*” em **Zeitschrift für Sozialforschung**. Nº 2 (reimpressão fotomecânica, Munique, DTV, 1980).

A teoria da ação comunicativa de Habermas: implicações pedagógicas¹

Eldon Henrique Mühl*

1. A teoria da racionalidade comunicativa de Habermas

Habermas inicia a obra *Teoria da ação comunicativa*², afirmando que sua preocupação será desenvolver uma nova teoria de racionalidade, pois considera ser esta questão o tema principal da filosofia. Escreve o autor: “Pode inclusive dizer-se que o pensamento filosófico nasce da reflexão sobre a razão corporificada no conhecimento, na linguagem e na ação. O tema fundamental da filosofia é a razão” (Habermas, 1987a:15).

O enfrentamento do problema da racionalidade liga-se ao objetivo que, desde o início, acompanha o trabalho intelectual do pensador alemão: a reabilitação da idéia segundo a qual existe um sentido universalista de razão que se aplica à dimensão moral-prática e que pode levar a superar as limitações impostas pela visão

* Professor de Filosofia. Mestre e Doutor em Filosofia da Educação. Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo - Brasil.
Correspondencia: E-mail: eldon@upf.br

reducionista da racionalidade instrumental, restabelecendo o seu poder emancipador. Habermas persegue esse objetivo por meio da reconstrução racional da interação lingüística, diferenciando-se, nesse sentido, da maior parte dos filósofos que buscam entender a razão, de modo geral, enquanto conhecimento ou ação. Escreve o autor:

“Se alguém quiser aventurar-se hoje ainda a defender a universalidade do conceito de racionalidade comunicativa sem recorrer às garantias da grande tradição filosófica, são fundamentalmente três as vias que se oferecem. A *primeira* consiste em desenvolver, em termos de pragmática formal, o conceito de ação comunicativa que temos introduzido propedeuticamente. Isto é: a tentativa de reconstruir racionalmente as regras universais e os pressupostos necessários dos atos de fala orientados ao entendimento, recorrendo para isso à semântica formal, à teoria dos atos de fala e a outros elementos da pragmática da linguagem.(...) Em *segundo lugar*, podemos tentar avaliar a fecundidade empírica de diversos elementos da pragmática formal. Para tanto se pode recorrer a três âmbitos de investigação: a explicação dos padrões patológicos de comunicação, a evolução das bases das formas da vida sócio-culturais e a ontogênese da capacidade de ação. (...) Algo menos ambicioso seria, em *terceiro lugar*, a reelaboração dos delineamentos sociológicos da teoria da racionalização social que já existem. Neste caso pode conectar-se com uma tradição bem desenvolvida de teoria da sociedade. Porém, fique bem entendido que escolho este caminho não com a intenção de realizar estudos de tipo histórico, senão que me sirvo das estratégias conceituais, dos pressupostos e das argumentações que vêm desenvolvendo-se na tradição que vai de Weber a Parsons, com a intenção sistemática de desenvolver os problemas que podem ser solucionados com uma teoria da racionalização delineada a base dos conceitos fundamentais da ação comunicativa” (Habermas, 1987a:193-194).

Ao propor uma reconstrução racional da interação lingüística, Habermas assume a tarefa de explicitar as regras inerentes à linguagem que tornam os sujeitos universalmente competentes para interagirem comunicativamente e, assim, chegarem a um entendimento racional. Em outros termos, seu desafio é reconstruir as regras pragmático-formais que tornam o sujeito competente para usar sentenças e expressões com o objetivo de alcançar um entendimento. Através da racionalidade comunicativa, pretende restabelecer a unidade entre razão prática e razão teórica e instaurar uma nova mediação entre teoria e práxis. No seu entender, a linguagem apresenta um *telos* de entendimento e uma idealidade que possibilitam uma orientação na base das pretensões de validade, tanto em relação à realidade do mundo objetivo como em relação ao mundo social e ao mundo subjetivo. (Habermas,1997:20-21). Além disso, a linguagem possui o caráter da auto-referencialidade, ou seja, ela é, justamente, a única coisa que podemos conhecer segundo a sua própria natureza (Habermas,1994:144).

A opção de Habermas pela interpretação da razão enquanto ação comunicativa mostra, de imediato, a sua concepção de racionalidade como um processo intersubjetivo. Para ele, a diferença entre a teoria da consciência e a teoria da racionalidade comunicativa não é apenas de conteúdo e de método, mas da natureza da própria razão. A razão que se depreende da atividade do sujeito cognoscente e do sujeito da ação é solipsista e instrumental; sua intenção é o domínio teórico ou prático do objeto. Já a razão subjacente à linguagem é uma razão intersubjetiva e interativa, envolvendo, a cada momento, pelo menos dois participantes que buscam o entendimento. Essa diferença merece um melhor esclarecimento.

A teoria da consciência concebe a razão enquanto relação de uma subjetividade com o objeto do conhecimento. A subjetividade é entendida como um conjunto de capacidades da razão humana de

estabelecer uma objetividade teórica e prática da realidade por ela abordada e o objeto como qualquer coisa suscetível de representação. A razão subjetiva compreende, pois, duas relações fundamentais entre sujeito e objeto: a representação e a ação. Em ambas, está representado o poder de intervenção da razão sobre a realidade objetivada. O sujeito tem primazia sobre o objeto, cabendo-lhe o controle teórico e prático sobre a natureza e sobre toda a realidade circundante. Por isso, Habermas considera que, nessa concepção de racionalidade, sempre prevalece o caráter instrumental da razão, uma vez que ela é reduzida a uma dimensão manipuladora e controladora; nela há um privilegiamento do sujeito que conhece em detrimento do objeto conhecido; o objeto é mera representação interna da razão e produto da ação da subjetividade sobre a natureza. A subjetividade, nesse contexto, assume um papel centralizador na medida em que determina o conteúdo e a forma do conhecimento. Conhecer passa a significar a clara e transparente representação dos conceitos do sujeito para o próprio sujeito. Em síntese, a consciência do sujeito sobre o mundo é autoconsciência, isto é, expressa muito mais o conhecimento que o sujeito tem sobre si mesmo do que sobre a realidade externa. No dizer de Habermas, “a autoconsciência, a relação do sujeito cognoscente consigo mesmo, oferece, desde de Descartes, a chave para a esfera interna, absolutamente consciente, das representações que temos dos objetos” (Habermas, 1989:28).

A pragmática universal se apresenta como uma alternativa crítica a essa concepção de racionalidade, questionando a visão introspectiva e intuitiva do conhecimento e buscando mostrar a insuficiência do paradigma da consciência como recurso suficiente para o entendimento do processo do conhecimento humano; apresenta como recurso alternativo o paradigma da racionalidade comunicativa, encontrando nas expressões gramaticais elementos que tornam possível o conhecimento de formas públicas da racionalidade huma-

na. A pragmática da linguagem parte do pressuposto de que é possível certificar-se da realidade externa e interna através da análise das representações e dos pensamentos, seguindo as formações gramaticais por meio das quais eles são expressos.

Para tanto, a linguagem deve ser entendida não apenas como um recurso de representação, mas como um recurso pragmático da interação dos seres humanos entre si. Em vista disso, não basta analisá-la na sua estrutura lógico-formal, como o fazem os semanticistas³, mas é preciso explicitar a natureza que ela apresenta no seu uso pragmático, através dos atos de fala. Em outros termos, é preciso levar em conta as relações que se estabelecem entre os sujeitos quando se referem ao mundo e agem interativamente, utilizando-se da linguagem. Isso representa avançar na compreensão do processo de constituição do mundo e no entendimento da construção dos saberes através da abordagem pragmática ou teórico-comunicativa da racionalidade.

2. Teoria da modernidade: o diagnóstico habermasiano da crise atual

Para que possamos identificar as possíveis contribuições de Habermas para a reconstrução da teoria crítica e de um projeto emancipador da educação, precisamos nos remeter à teoria da modernização desenvolvida pelo autor. Habermas elabora a sua teoria da modernidade reconstruindo a teoria desenvolvida por Weber sobre a racionalização da sociedade ocidental, acrescentando-lhe, no entanto, um matiz marxista. O autor considera que Weber teve grande mérito ao analisar a evolução da história ocidental tomando por tese a crescente racionalização da cultura e da sociedade; aceita, também, a sua tese geral de que o processo de

desencantamento da religião funda as condições internas necessárias para a entrada da racionalização no mundo ocidental. Discorda, porém, da visão restritiva de Weber sobre a racionalidade, reduzida à racionalidade orientada à consecução de objetivos, o que acaba levando Weber à tese da burocratização da sociedade e ao seu pessimismo em relação ao futuro da humanidade (Cf. Habermas, 1987a:197 e s).

Habermas pondera que não podemos explicar o desenvolvimento do Ocidente, inclusive o da educação, usando como referência um modelo de diversos graus de racionalidade na orientação das ações. O desenvolvimento não é decorrente da passagem da racionalidade fundada em valores (*Wertrationalität*) à racionalidade orientada à consecução de objetivos (*Zweckrationalität*), mas *do processo de diferenciação e autonomização da dimensão sistêmica frente à dimensão do mundo da vida* (Cf. Habermas, 1987b: 451). Assim, os problemas e paradoxos da modernidade, dentre eles os da educação, encontram sua explicação nos *distintos tipos de princípios de socialização* e não nos diferentes tipos de orientações à ação, ou seja, segundo palavras do próprio autor,

“a racionalização do mundo da vida possibilita que a integração da sociedade se polarize através de meios de controle independentes da linguagem, permitindo com isso uma desvinculação de âmbitos de ação formalmente organizados, os quais atuam agora, por sua parte, como realidade objetivada, sobre os contextos da ação comunicativa e opõem ao mundo da vida marginalizado seus próprios imperativos” (*ibidem*: 451).

Partindo dessa linha explicativa, Habermas propõe uma releitura das patologias da modernidade, em especial das teses da *perda da liberdade* e da *perda de sentido* de Weber. Essas releituras são, no nosso entendimento, de fundamental importância para a compreensão das patologias que se apresentam no interior do contexto escolar e no processo educacional geral da sociedade contemporânea. Por isso, retomamos alguns aspectos da análise habermasiana.

Habermas reinterpreta a tese da *perda da liberdade* recorrendo à tese da *colonização do mundo da vida*, baseado na constatação da crescente mediação das diversas esferas do mundo da vida pela esfera sistêmica. Para tanto, Habermas identifica as novas configurações que as diversas instâncias da sociedade passam a ter com o desenvolvimento do mundo sistêmico. Constata, inicialmente, que a *esfera privada* deixa de se ocupar das funções econômicas fundamentais e passa a se envolver com funções complementares do ponto de vista sistêmico; já a *esfera pública* se torna, progressivamente, o espaço da ação do Estado, do poder, em detrimento da ação dos cidadãos. As esferas da opinião pública cultural e política acabam definidas desde a perspectiva do sistema como instâncias relevantes para a obtenção da legitimação sistêmica. Assim, o mundo da vida perde sua centralidade na condução do processo da constituição da realidade e assume uma função coadjuvante no contexto sistêmico (Cf. Habermas, 1984:169 e s.).

A esfera sistêmica, destarte, assume a coordenação do processo social, regulando o intercâmbio com o mundo da vida mediante a distribuição de papéis de organização: de um lado, organiza a força de trabalho assumindo o papel do empresariado; de outro, organiza as relações do público com a administração mediante a organização do papel do cliente público. Desse processo,

surge a monetarização da força do trabalho e a burocratização das relações com o Estado, configurando-se o que Weber denomina de *racionalização*.

Habermas constata, baseado na *teoria do valor* de Marx, que esse processo de dominação sistêmica se dá por meio de uma dupla abstração: o trabalho concreto, para que se torne abstrato e possa ser trocado por dinheiro, precisa ser abstraído do seu lugar verdadeiro, o mundo da vida, deixando de ser entendido como *forma de ação* para se transformar em *meio de produção*; da mesma maneira, são abstraídas do mundo da vida a articulação da opinião pública e a formação da vontade popular, que são substituídas por um sistema burocratizado de decisões, direitos e deveres. Assim, os indivíduos, ao assumirem os papéis de trabalhadores e de clientes da administração pública, desligam-se do contexto do mundo da vida e adaptam seu comportamento a âmbitos de ação formalmente organizados. Esse é o processo que o autor denomina de *colonização do mundo da vida*, do que resulta a perda da liberdade do cidadão e da autonomia do trabalhador (Cf. Habermas, 1987b:452-453).

O autor, na seqüência de sua análise sobre o fenômeno da perda da liberdade, destaca o processo que leva o sistema a influir na formação do consumidor e do participante dos processos da opinião pública. Considera que, embora seja um processo também organizado formalmente, esse não se apresenta em forma de um sistema enquanto tal. No entanto, ele não deixa de orientar e condicionar, através de regulações jurídicas e de condicionamentos, os comportamentos e os modos de vida adequados socialmente, formando consumidores e cidadãos dentro da lógica própria do sistema capitalista e do regime liberal burguês⁴. Essa coação representa, para Habermas, uma das dimensões da perda da liberdade dos indivíduos na atualidade (Cf. Habermas, 1987b:452 e s.).

Nessa mesma perspectiva, o autor reinterpreta a tese da *perda de sentido* de Weber. Usa por referência não mais a irreconciliabilidade das diversas esferas de valor ou a unidimensionalidade da racionalidade orientada a objetivos e, sim, a monetarização e a burocratização do mundo da vida, tanto no plano privado como no público. Considera que a perda de sentido decorre da submissão das esferas privada e pública ao mundo sistêmico, trazendo como conseqüências o esvaziamento cultural e a repressão da práxis comunicativa cotidiana. Esse esvaziamento se dá pela morte das tradições vivas produzidas coletivamente e pela sua substituição pela cultura dos especialistas, que cada vez mais se afasta do processo de produção pública. A cultura, enquanto produção científica, estética, crítica e moral, racionaliza-se e torna-se obra de profissionais, adequando-se às exigências do dinheiro e do poder. Isso, bem mais do que simplesmente ameaçar uma desvalorização da tradição, produz o *empobrecimento cultural* do mundo da vida pela destruição de *processos de compreensão* que são fundamentais para a preservação do seu sentido e unidade. Daí a conclusão de Habermas:

“O que conduz ao empobrecimento cultural da prática comunicativa cotidiana, afirma Habermas, não é a diferenciação e o desenvolvimento das distintas esferas culturais de valor conforme a seu próprio sentido específico, senão a ruptura elitista da cultura dos especialistas em relação aos contextos da ação comunicativa. A racionalização unilateral ou a uma reificação da prática comunicativa cotidiana não ocorre pela diferenciação dos subsistemas regidos por meios e de suas formas de organização com respeito ao mundo da vida, mas pela penetração das formas da racionalidade econômica e

administrativa nos âmbitos de ação, que por serem âmbitos de ação especializados na tradição cultural, na integração social e na educação e necessitarem incondicionalmente do entendimento como mecanismo de coordenação das ações, resistem a ficar assentados sobre os meios, dinheiro e poder” (*ibidem*:469).

Com efeito, as conseqüências patológicas da progressiva ingerência das instâncias dinheiro e poder sobre a educação, podem ser identificadas em situações diversas. Afora as crises sistêmicas provocadas pela incapacidade do capitalismo tardio em atender às demandas atuais da educação, a influência nefasta da monetarização da educação torna-se explícita nas relações dicotômicas que ele promove entre professores, alunos e o conhecimento. Na perspectiva da esfera do dinheiro o conhecimento assume prioritariamente a dimensão de mercadoria ou de recurso de competitividade. Com isso, sua valorização passa a ser feita, basicamente, por critérios de lucratividade e eficiência, perdendo-se a sua conotação como valor epistemológico e como significação de valor social. Isso redundará na sobrevalorização de algumas áreas do saber em detrimento de outras economicamente menos rentáveis. Em outros termos, o saber passa a ser valorizado tão-somente como meio de ascensão econômica, ficando para um segundo plano sua validade enquanto recurso de qualificação subjetiva e de formação de uma visão social e política alternativa no contexto da relação mercantil. Isso explica a maior importância atribuída às disciplinas e aos cursos de maior perspectiva econômica por parte da maioria da população e a subestimação daqueles conhecimentos de validade humanística e de formação geral. O conhecimento, enquanto mercadoria, torna-se o elemento central do processo pedagógico em detrimento dos demais aspectos que deve mediar a interação entre professor e alunos.

Isso empobrece o sentido do conhecimento trabalhado na escola e o leva a assumir uma função mercantil. A relação que se passa a estabelecer é aquela própria do mercado, o qual passa a constituir-se, em última instância, no sujeito educador. Nessa perspectiva, o professor competente é aquele que faz o melhor *marketing*; o melhor produto -o melhor conhecimento- é aquele que satisfaz o cliente e ajuda a resolver com rapidez e eficiência os problemas que afligem o mercado; o bom cliente é aquele que paga com presteza o produto que adquiriu e o utiliza com propriedade, sem procurar saber de sua procedência, de sua natureza e de sua validade. A relação entre alunos e professor se torna uma relação entre mercador e clientes, definindo-se a importância do primeiro não em função de sua qualificação e formação, mas em função da qualidade da mercadoria de que é “vendedor”. Como diz Habermas, a monetarização faz com que tudo assumam ares de competitividade mercantil. “À medida que o sistema econômico submete a seus imperativos a forma da vida doméstica e o modo de vida dos consumidores e trabalhadores, o consumismo e o individualismo possessivo relacionados com o rendimento e a competitividade assumem uma força configuradora” (Habermas, 1987b:461).

Frigotto também chega a conclusão semelhante ao analisar as conseqüências do capitalismo sobre o conhecimento: “Daí resulta uma filosofia utilitarista e imediatista e uma concepção fragmentária do conhecimento, concebido como um dado, uma mercadoria e não como uma construção, um processo”(In Gentile, 1995:85). Na perspectiva monetarista, a educação torna-se um negócio como qualquer outro e a cultura desenvolvida na escola passa a se constituir em uma prática de trocas de mercado. Com isso, a escola configura-se como um contexto do consumo da cultura de massa, um espaço de comercialização de bens culturais, integrando-se, dessa forma, ao grande mercado mundial.

No entendimento de Habermas, um dos grandes prejuízos do consumo da cultura de massa é a perda da intimidade dos sujeitos com a obra cultural e a sua apropriação sem pressupostos rigorosos de conhecimento. A eliminação do rigor do conhecimento e a “facilitação psicologizante” com o objetivo de um acesso mais imediato às camadas mais amplas da população não representam uma conquista cultural, mas um condicionamento social próprio da indústria cultural, configurando-se o que Adorno denomina a semicultura. Constatando tal fato, comenta Habermas:

“À medida que a cultura se torna mercadoria, e isso não só por sua forma, mas também por seu conteúdo, ela se aliena àqueles momentos cuja recepção exige uma certa escolarização - no que o `conhecimento´ assimilado por sua vez eleva a própria capacidade de conhecer. Não já a standardização enquanto tal, mas aquela pré-formação específica das obras criadas é que lhes empresta a maturidade para o consumo, ou seja, a garantia de poderem ser recebidas sem pressupostos rigorosos, certamente também sem conseqüências perceptíveis: isso coloca a comercialização dos bens culturais numa proporção inversa à sua complexidade. A intimidade com a cultura exercita o espírito, enquanto que o consumo da cultura de massas não deixa rastros; ele transmite uma espécie de experiência que não acumula, mas faz regredir”(1984:116).

Diante desse quadro, a tarefa da educação atual deve ser a de se opor a esse processo consumista da cultura; cabe-lhe buscar evitar que a “maximização da venda dos produtos culturais” implique a “despolitização de seu conteúdo”. À escola compete promo-

ver uma relação de intimidade e de profundidade do aluno com as produções culturais, levando-o a desenvolver uma apropriação rigorosa e crítica das mesmas.

A influência sistêmica não se limita, porém, à interferência econômica sobre a formação cultural. O processo de colonização do sistema escolar ocorre, também, por meio da burocratização, especialmente pelo processo que o autor denomina de *judicialização da esfera escolar* (Habermas, 1984:522). Esse judicialização realiza-se através da “implantação dos princípios do Estado de direito” que, ainda que possa trazer alguns benefícios para a criança - reconhecimento de seus direitos, uma preocupação maior com o seu bem-estar e uma distribuição mais equilibrada das competências e das funções entre todos os membros que compõem o contexto escolar - geralmente é realizada através do uso de recurso jurídico do Estado e empreendido por meio das intervenções burocráticas deste, sem contar com a participação dos interessados mais diretos, como os membros da comunidade, as famílias e os próprios alunos.

Dessa forma, a escola, que, a princípio, não é uma instituição de ação formal, uma instituição jurídica, à medida que passa pela formalização e burocratização sistêmica, é desvinculada do ordenamento do mundo da vida, regendo-se a convivência em seu interior por normas formais: “Como sujeitos jurídicos adotam uns frente aos outros uma atitude objetivante, orientada para a obtenção de êxito” (*ibidem*:522). A inclusão abstrata dos indivíduos em um processo pedagógico formal, que não leva em conta os indivíduos concretos, suas vivências e necessidades, seu mundo da vida, desestrutura a forma da ação pedagógica e transforma a socialização escolar em um mosaico de atos administrativos e burocráticos, que geralmente acabam se tornando inconseqüentes.

3- A educação na perspectiva da racionalidade comunicativa

Após expormos de forma bastante sucinta alguns dos pressupostos da teoria da ação comunicativa e da teoria da modernidade de Habermas, vamos apontar aqueles aspectos, que do nosso ponto de vista podem ser produtivos para a reflexão sobre a educação atual.

Partimos, inicialmente, da leitura do contexto escolar tendo por referência a teoria da modernidade de Habermas. Segundo ele, assim como as demais instituições sociais, a escola surge na história de humanidade e se constitui em uma identidade própria, com função social definida, em decorrência da racionalização das diferentes instâncias do mundo da vida e da conseqüente complexificação das relações sociais e do processo produtivo. Na modernidade ela passa a assumir um duplo papel: servir como instância de formação intelectual e moral dos indivíduos e de formação técnica para o atendimento das necessidades do mercado emergente, decorrente do desenvolvimento industrial. Com isso, a educação, mesmo não se desvinculando totalmente do mundo da vida, transforma-se, progressivamente, em instância determinada por critérios sistêmicos, passando, dessa forma, a nela confluir mais intensamente uma dupla determinação: a do mundo da vida e a do sistema.

A dominação sistêmica se torna efetiva na educação pela crescente influência da ideologia tecnocrática, implicando a eliminação da diferença entre práxis e técnica e tornando a relação entre os membros da comunidade escolar impessoal. Dessa forma, cada indivíduo passa a representar apenas uma peça de composição de uma estrutura que, antecipadamente, determina as tarefas necessárias para sua conservação, com base na lógica da adequação dos meios aos fins.

A implementação da racionalidade sistêmica traz como conseqüência uma progressiva colonização do mundo da vida escolar, bloqueando a ação comunicativa e implantando um processo ascendente de controle e de manipulação, com a decorrente redução da liberdade e da participação no processo pedagógico de professores e alunos. Com efeito, o moderno Estado tecnocrático tem exigido o avanço da racionalidade instrumental e estratégica na escola, tornando-a uma entidade tecnologizada, voltada prioritariamente ao atendimento das exigências de legitimação sistêmicas. Realiza tal intento procurando interferir, por intermédio do planejamento administrativo escolar, na esfera cultural, fazendo com que essa, que tradicionalmente se reproduz por suas próprias condições e se orienta por critérios autolegitimadores, passe a depender da constituição e da legitimação sistêmica. Dessa forma, assuntos culturais e tradições, bases da educação, que se constituíam previamente em condições limítrofes para o mundo sistêmico, acabam sendo incorporados à área do planejamento administrativo.

O diagnóstico do autor é que o planejamento administrativo passa a afetar crescentemente o sistema cultural, levando a escola a perder sua vinculação com o mundo da vida, deixando de ser um contexto de construção comunicativa dos conhecimentos e dos valores próprios da vivência dos alunos e professores. Ou seja, a escola perde o caráter de um espaço público em que os indivíduos desenvolvem a racionalidade do saber de forma participativa e na qual aprofundam a solidariedade humana e a autonomia individual na convivência democrática entre todos. Ao invés de um espaço público de aprendizagem da convivência humana, torna-se, predominantemente, um lugar de aquisição de habilidades e de informações técnicas necessárias para a inserção do indivíduo no sistema do poder e do dinheiro.

De outra parte, desvinculando a educação do mundo da vida, a racionalidade sistêmica faz com que a educação desenvolva um papel ideológico muito comprometedor do ponto de vista epistemológico, à medida que passa a tratar os conhecimentos de forma neutra, impedindo que se torne explícito o processo histórico-social de sua constituição e a vinculação que eles mantêm com as instâncias normativas e políticas. Habermas atesta isso quando escreve:

“A eficácia peculiar desta ideologia reside em dissociar a auto-compreensão da sociedade do sistema de referência da ação comunicativa e dos conceitos de interação simbolicamente mediada, e em substituí-lo por um modelo científico. Em igual medida, a auto-compreensão culturalmente determinada de um mundo social de vida é substituída pela autocoisificação dos homens, sob as categorias da ação racional dirigida a fins e do comportamento adaptativo” (Habermas, 1994:74).

Qual a possibilidade de se propor uma proposta de educação emancipadora neste contexto em que progressivamente domina a racionalidade instrumental? Diante desse quadro, existe ainda espaço para uma educação humanizadora, crítica, transformadora? A teoria da racionalidade comunicativa apresenta alguma perspectiva de resistência ou de mudança diante deste contexto de colonização sistêmica?

Nossa compreensão, é que a sim. No entanto, não se pode fazer uma análise simplificada do conflito que advém dessa sistemática intervenção na escola. Não basta propor, diante da constatação da predominância da racionalidade sistêmica no contexto escolar e

na educação atual, a simples substituição de uma orientação sistêmica pela orientação baseada nos princípios da racionalidade comunicativa; precisa-se proceder a uma análise efetivamente crítica e transformadora de um contexto que, podemos concluir de antemão, jamais deixará de sofrer a interferências das instâncias mencionadas. Nosso entendimento é de que, por meio da teoria da racionalidade comunicativa, pode-se instituir na escola um processo capaz de mediar racionalidade sistêmica e racionalidade comunicativa, cujo resultado será sempre uma síntese precária, suscetível a revisões permanentes e a novas reconstruções.

O desafio lançado por Habermas aos educadores é de que esses se tornem críticos permanentes e incansáveis desse processo conflituoso, contraditório, contingente, que é a educação e que necessita, por causa dessa sua natureza, de uma permanente revalidação. Consciente de que a educação passa por um momento de crise, causada, em grande parte, pela incapacidade do sistema econômico de atender às expectativas e necessidades que ele mesmo cria, e ciente, também, do papel manipulador que o poder político exerce na dissimulação das causas desses conflitos, Habermas insiste em considerar que a humanidade pode retomar o projeto da modernidade e fazer da educação um processo de conscientização, auxiliando na instauração de uma sociedade mais justa, equilibrada e racional.

Ao tornar explícito que o processo basilar que determina a constituição da realidade, em última instância, são os indivíduos em interação comunicativa no contexto do mundo da vida, o autor identifica um núcleo sadio e racional da humanidade que garante a resistência contra a colonização total e que indica um manancial de poder emancipador a ser explorado. Mesmo que, em dadas circunstâncias, a humanidade viva sob situações de opressão e de explora-

ção -como é o caso da sociedade atual-, as condições de possibilidade para a emancipação desse estado de coisas ainda se encontram postas na instância supra-estrutural do mundo da vida. A humanidade não está entregue a um acontecer no qual as condições de racionalidade se transformam conforme as circunstâncias de tempo e lugar; a razão humana possui uma força transcendental que torna não somente possível, mas necessária a reconstrução crítica do agir e pensar humanos, fazendo com que sejam permanentemente rompidas as visões dogmáticas e relativistas que se apresentam na história. A comunicação livre de dominação que se mantém atuante no mundo da vida torna-se a idéia regulativa da crítica social e ideológica. A potencialidade emancipatória vincula-se, pois, à restauração da comunicação livre de dominação presente no mundo da vida.

Assim, mundo da vida torna-se um conceito central na reconstrução que o autor propõe para as ciências sociais e para a educação. A redescoberta dessa natureza da racionalidade comunicativa não coagida que se mantém agindo no mundo da vida faz Habermas acreditar na possibilidade do progresso humano no sentido de sua libertação. Na racionalidade comunicativa, que torna possível a instauração do mundo da vida, ele identifica um elemento de resistência contra a dominação total da racionalidade sistêmica, instrumental. Essa resistência não é irracional, mimética, mas racional, utópica; ela não indica para um retorno ao estado natural, mas para a possibilidade da realização de uma situação menos opressora na história, embora não possa definir *a priori* a forma de ser dessa nova ordem social.

Dentro dessa perspectiva, Habermas desafia educadores e educandos a repensarem e mudarem a visão sobre o poder e o papel da educação e do próprio conhecimento. Embora tenha uma visão mais otimista sobre o papel do conhecimento e sobre o poder da

razão humana que seus colegas da Escola de Frankfurt, Habermas não é partidário da visão teleológica da história, não acreditando que, pela razão ou através de qualquer outro meio, a humanidade possa instituir uma sociedade ideal, modelar. O autor está muito mais preocupado em fundamentar a teoria de que a razão humana é capaz de, *reconstrutivamente*, superar as limitações de certas concepções produzidas por ela mesma, desde que se coloque na condição de ser permanentemente questionada na esfera pública, por meio da comunicação não coagida, ou seja, que a validação das ações não seja processada por outro recurso que não o do melhor argumento. Assim, todo o produto de sua produção, ou seja, todo o conhecimento, deve ser concebido como um saber suscetível à crítica, cuja validade se mantém até o momento em que for mantido o argumento que lhe dá sustentação. Ademais, a legitimidade de todo o conhecimento deve provir da aprovação pública, pela participação livre e indiscriminada de todos os concernidos.

A teoria da racionalidade comunicativa aponta, de outra parte, para a necessidade de uma abordagem diferente da relação entre teoria e prática. Mesmo que Habermas, neste particular, seja herdeiro da teoria marxista, ele tematiza essa questão estabelecendo uma outra mediação entre o pensar e o agir humanos; repensa a relação entre teoria e prática, tendo por referência a mediação que se configura entre elas no mundo da vida, pela ação comunicativa. Sua crítica parte da análise do reducionismo produzido especialmente pela visão positivista -tecnicista- de compreensão da relação entre teoria e prática, a qual, em nome de uma racionalidade monológica, instrumental, elimina a possibilidade de orientações racionais para a ação social dos indivíduos e desconhece o processo real da constituição do conhecimento humano. Renunciando a um conceito amplo e substancial de razão -e de conhecimento-, o positivismo acaba estabelecendo uma decisão irracional no campo da práxis, que exclui

sistematicamente a questão acerca do sentido da ação humana, desconsidera as necessidades e os interesses que a determinam e, em conseqüência, o processo histórico da sua constituição. Com isso, o positivismo promove uma separação intransponível entre teoria e práxis e reduz o conhecimento racional a um emaranhado de orientações e procedimentos técnicos.

Como já dissemos, Habermas não se contenta em apenas denunciar o caráter reducionista do positivismo e em mostrar a unidimensionalidade que o mesmo apresenta quanto à relação teoria-prática, mas lança-se na tarefa de buscar uma nova mediação entre elas. Para tanto, ele procura apoio numa filosofia crítica que coloca sob suspeita a visão monológica do pensar e agir científicos e passa a compreendê-los dentro de um quadro em que todo o conhecimento submete-se, continuamente, à reavaliação, tendo por base não somente o terreno da justificação lógica e da eficiência técnica, mas os possíveis efeitos de seu agir sobre a vida prática dos homens, bem como os interesses orientadores de cada instância do conhecimento.

A retomada da relação teoria-prática dá-se, na concepção habermasiana, pelo reacoplamento da ciência e da técnica ao mundo da vida, instância do agir comunicativo. A leitura da relação entre ambas é feita pela lógica do mundo da vida, tendo por referencial o método hermenêutico, reconstrutivo, crítico. Este método se define pela sua umbilical relação com a práxis do mundo da vida, com o significado prático da razão humana que se constitui historicamente. Em outros termos, é um método que entende a relação teoria-prática como práxis comunicativa como um processo concreto que é vivenciado, de forma efetiva, na vida diária de cada indivíduo, motivado por interesses e necessidades naturais e histórico-sociais. Ou, como escreve o próprio autor, “na teoria do agir

comunicacional o processo circular, que encerra o mundo da vida e a práxis comunicativa quotidiana, ocupa o lugar de mediador que Marx e o marxismo ocidental tinham reservado à práxis social.” (Habermas, 1990b:293).

Essa concepção da relação teoria-prática como práxis comunicativa é muito produtiva para a educação, uma vez que, além de oferecer elementos teórico-práticos para que a educação possa atingir seus objetivos de envolver efetivamente alunos e professores em um processo coletivo de construção dos conhecimentos e de personalidades comprometidas com o seu contexto social, faz com que se restabeleça a unidade dialética entre teoria e prática, bem como o sentido ético e político do processo pedagógico. Isso possibilita que as diversas modalidades de conhecimentos e os valores dos grupos sociais sejam permanente reacopladas ao julgamento do mundo da vida e legitimados pela participação de todos em tal processo através de discursos em que a comunicação não distorcida se mantém intacta.

Em síntese, vislumbramos o restabelecimento da perspectiva emancipadora da educação, à medida que essa passa a assumir um papel reconstrutivo e crítico em relação aos conhecimentos e aos valores existentes, exercendo a função de uma *ciência reconstrutiva*, cuja função social destina-se a promover a descolonização do mundo da vida. Conforme Habermas, cabe à educação nessa perspectiva, um papel determinante no trabalho de destruir o “brilho dogmático objetivista da racionalidade instrumental”, e contribuir com a reconstrução do sentido da existência humana pela superação das patologias provocadas pela comunicação sistematicamente distorcida -neuroses e ideologias- e pelo restabelecimento da primazia do mundo da vida na determinação da validade dos conhecimentos e das normas sociais.

4. Reconstrução crítico-comunivativa da educação e o papel da filosofia

Nesse processo reconstrutivo da racionalidade, base para a retomada da perspectiva crítica e transformadora da educação, a filosofia -neste caso específico, a filosofia da educação- assume um novo papel. A filosofia não tem mais o poder que a tradição lhe atribuída de oferecer um conhecimento totalizador, definitivo, salvacionista, nem tem a função profética de prever um futuro e de esclarecer quais as condições que devem ser criadas para que esse futuro se realize. Não lhe cabe, além disso, o papel de mera crítica externa da vida social e, muito menos, de responsável pela reconstrução da *lógica da ciência*, como querem os neopositivistas. No campo específico da educação, a filosofia não pode pretender ser a ciência responsável pelo estabelecimento claro e indiscutível dos fins e dos princípios pedagógicos que devem orientar o processo educacional e nem ter a pretensão de ser a juíza das demais ciências e dos demais campos dos saberes; ela precisa deixar de ser entendida como ciência dos primeiros princípios e como a base de fundamentação última de todos os saberes e fazeres humanos. De outra parte, ela também não pode ser reduzida à mera literatura, à ficção ou à função poética, como apregoam alguns intelectuais. Em síntese, ela precisa tornar-se ciente dos seus próprios limites e de suas potencialidades.

No entendimento de Habermas, a filosofia deve manter-se vinculada a uma noção mais ampla de racionalidade e ocupar-se com a questão da unidade da razão, hoje tão fragmentada e reduzida pela predominância de uma visão instrumentalista do conhecimento.

A tarefa da filosofia atual consiste em delimitar uma concepção mínima de racionalidade e de esclarecer as confusões

que determinadas concepções de conhecimento -inclusive dela própria- têm provocado na humanidade. Sua tarefa é restabelecer a própria unidade na diversidade de suas manifestações, não negando a multiplicidade das suas expressões, nem aceitando a visão reducionista a que o relativismo, o positivismo e o neopragmatismo querem submetê-la. Em outros termos, seu atributo é esclarecer os fundamentos racionais do agir, do pensar e do falar humanos, explicitando o *telos* emancipatório que se mantém presente em todo que-fazer dos indivíduos, e mediar a cultura dos especialistas com o mundo da vida.

Todos os saberes, por mais falíveis que possam ser, só assumem a condição de saberes válidos quando justificados por argumentos racionais. O argumento reconhecido pela comunidade comunicativa como *o melhor* é o critério último de validação de qualquer saber, seja ele científico, prático ou estético. Por isso, o problema da *validação* torna-se, no entender do autor, o tema fundamental da filosofia. Em conseqüência, na Teoria Comunicativa a filosofia passa a assumir a função de *intérprete mediadora*, devendo interagir, sem discriminações e dogmatismos, com todos os campos do saber, com a pretensão de racionalizar todas as instâncias do pensar e agir da humanidade pelo processo da validação baseado em argumentos. Nas palavras do próprio autor,

Racionalizar significa aqui o cancelamento das relações de coerção que, penetrando imperceptivelmente nas estruturas comunicativas, impedem -através de bloqueios intrapsíquicos e intrapessoais da comunicação- que os conflitos sejam afirmados conscientemente e regulamentados de modo consensual. Racionalizar significa a superação de tal comunicação sistematicamente distorcida, na qual o consenso relativo às pretensões de validade reciprocamente colocadas -que servem como suporte à ação-, sobretudo o consenso acerca da veracidade das exteriorizações

intencionais e sobre a justeza das normas de base, é conservado de pé só aparentemente, ou seja, como uma contrafação (Habermas, 1990a:34).

Para Habermas a filosofia deve exercer um duplo papel: ela deve se constituir em uma teoria crítica da sociedade e, simultaneamente, promover o processo de cooperação interdisciplinar. Ao lado deste papel de promotora da cooperação interdisciplinar, a filosofia tem a função de mediar a relação entre o processo de entendimento presente no mundo da vida e os conhecimentos promovidos pelas diversas instâncias do saber.

A preocupação central da filosofia, no entender de Habermas, deve ser a de restabelecer a unidade da razão, que hoje se encontra fragmentada em vista do desenvolvimento unilateral do seu próprio potencial de produzir instâncias divergentes e autônomas do saber. O processo de racionalidade ensejado no Ocidente, que privilegiou a *racionalidade conforme fins*, promoveu um desenvolvimento unilateral da razão e provocou a submissão das instâncias da tradição e do mundo da vida aos ditames da racionalidade instrumental. Cabe à filosofia desenvolver a crítica a esse processo de dominação da racionalidade instrumental e procurar restaurar a unidade da razão; sua tarefa é restaurar uma concepção mínima de racionalidade que permita assegurar as condições de possibilidade do entendimento.

Essa restauração implica recuperar a racionalidade que se apresenta *a priori* nas interações humanas e que torna possível a interação racional dos indivíduos. Habermas manifesta esta convicção quando escreve:

“No espectro de validade da práxis cotidiana do entendimento, aparece uma racionalidade comunicativa que se abre num leque de dimensões. Esta oferece, ao mesmo tempo, uma medida para as comunicações sistematicamente deformadas e para

desfigurações das formas de vida, caracterizadas pela exploração seletiva de um potencial de razão tornado acessível com a passagem para a modernidade. Em seu papel de intérprete, que lhe permite mediar o saber dos espertos e a práxis cotidiana necessitada de orientação, a filosofia pode utilizar-se deste saber e contribuir para que se tome consciência de tais deformações do mundo vital. Isto, porém, como instância crítica, porque ela não está mais de posse de uma teoria afirmativa de vida correta” (apud Aragão, 1992:139, nota 54).

A razão inerente às interações não é essencialmente uma razão lógica, formal, capaz de intuir ou deduzir verdades sobre a realidade objetiva, ou conceber idéias claras e distintas sobre realidades metafísicas. A razão comunicativa é uma razão incorporada ao mundo da vida das pessoas, que interfere nos procedimentos e nos entendimentos que são estabelecidos na prática comunicativa cotidiana; trata-se de uma razão encarnada, concretizada na história, tênue, que não é alheia aos sentimentos, às vivências, à moralidade, à experiência estética dos indivíduos. Não é uma razão arbitraria, monológica; seu fundamento é o *telos* do entendimento imanente às interações lingüísticas; seu sentido emerge não mais de uma subjetividade que se determina por si mesma, mas da práxis comunicativa cotidiana que se estabelece intersubjetivamente.

A filosofia, enquanto racionalidade do mundo da vida, constitui-se em um saber pragmático e falível: pragmático, porque lhe cabe provar que existem pressupostos universais e inevitáveis do entendimento que interferem, de forma efetiva, no agir humano; falível, porque até mesmo esses pressupostos são passíveis de contestação ou de superação. Embora devamos concordar que as pretensões de validade inerentes aos atos de fala e ao discurso são sempre admitidas como quase infalíveis enquanto condições de

possibilidade do entendimento humano, não temos nenhuma prova definitiva que nos garanta tal infalibilidade; nada garante que a nossa argumentação possa ser desmentida. Esse é o motivo que leva Habermas a não admitir a tese de uma fundamentação última da verdade. A verdade é fruto da reconstrução do próprio processo de desenvolvimento da argumentação que os indivíduos realizam ao colocarem sob julgamento qualquer proposição. Assim, a explicitação de todo e qualquer conhecimento é hipotética e a confirmação ou negação da sua validade dependem de acordo a que chega uma comunidade de falantes em comunicação. Nessa perspectiva, a filosofia assume uma função apenas indiretamente legisladora, pois aponta tão-somente para os desvios no cumprimento das condições de possibilidade do entendimento. Ela já não tem o poder de fundamentar as atividades dos homens, ficando sua tarefa limitada à função justificadora da racionalidade que se apresenta na história. Em decorrência, como já afirmamos anteriormente, um dos desafios preliminares da filosofia em Habermas é reconstruir o conceito de razão incorporada no agir comunicativo, identificando sua incondicionalidade e, ao mesmo tempo, sua suscetibilidade crítica. O papel da filosofia é desenvolver um conceito de racionalidade que, ao mesmo tempo, conteste o fundamentalismo e o relativismo. Para tanto, a filosofia deve assumir uma postura reconstrutiva e interagir com as diversas instâncias das ciências, assumindo uma postura metodológica semelhante à das demais ciências:

“Em primeiro lugar temos que ter presente que a filosofia muda de papel quando passa a cooperar com as ciências. Ao fazer seu aporte a uma teoria da racionalidade participa de uma divisão de trabalho com ciências que procedem reconstrutivamente, isto é, ciências que partem do saber pré-teórico de sujeitos que julgam, atuam e falam competentemente e também dos sistemas de saber

coletivos legados pela tradição e cujo propósito é apreender as bases da racionalidade da experiência e do juízo, da ação e do entendimento lingüístico. Também as reconstruções empreendidas com meios filosóficos mantêm neste contexto um caráter hipotético; por causa, precisamente, de sua forte pretensão universalista, se vêem remetidas a ulteriores comprovações de tipo indireto”(Habermas, 1987b:566).

Na perspectiva da racionalidade comunicativa, filosofia deixa de ter a pretensão de fundamentar o conhecimento e a ação dos seres humanos e passa a exercer o papel de reconstrutora das condições de possibilidades do entendimento humano, cujas premissas já se encontram sempre dadas no mundo da vida. Sua tarefa é de reconstruir o saber de fundo do mundo da vida que se encontra ligado às intuições gramaticais dos indivíduos em interação. De outra parte, compete-lhe esclarecer os mecanismos que colonizam as diversas instâncias do mundo da vida, buscando superar a comunicação distorcida e as coerções objetivas que enfraquecem a força interpretativa e o poder de ação dos indivíduos.

A filosofia deixa de ter a função de orientar as demais ciências, passando a ser tão-somente uma colaboradora com essas na reconstrução da racionalidade que lhes é implícita. Sua tarefa é apontar para os potenciais e para os desvios no cumprimento das condições de possibilidade do entendimento, não tendo, porém, o poder de estabelecer uma fundamentação última dos saberes. Porém, enquanto as ciências vinculadas ao empírico tratam de questões de gênese, a filosofia trata de questões de justificação.

No que tange especificamente à educação, cabe à filosofia ajudar a revelar as pressuposições e os procedimentos implícitos nos diversos campos do saber, bem como, esclarecer os conhecimentos intuitivos que, em geral, determinam o agir e pensar

de professores e alunos. A filosofia assume o papel de guardião da racionalidade comunicativa, promovendo a crítica do agir pedagógico e vigiando para que o espaço público do discurso em sala de aula se mantenha acessível a todos os concernidos; ela deve zelar para que o espaço da racionalidade e do mundo da vida não seja apropriado pela racionalidade instrumental e estratégica do mundo sistêmico no contexto escolar.

5. Conclusão

A proposição habermasiana de reconstrução do conceito de razão na perspectiva da racionalidade comunicativa é um importante indicativo para a revisão do papel da educação e, de modo especial, da filosofia da educação. A educação tem como um grande desafio enfrentar o problema da racionalidade moderna e contribuir para o restabelecimento da unidade da razão como a instância privilegiada do entendimento comunicativo e da formação humanizadora.

A tarefa atual da educação deve ser a crítica radical à linguagem e à comunicação, pois, no entender de Habermas, é nelas que o potencial de emancipação ainda se mantém intacto. Por intermédio do retorno à racionalidade que se mantém a interação no mundo da vida, a educação poderá reassumir sua tarefa libertadora e crítica. Afinal, o pressuposto fundamental da liberdade humana é que todos, em princípio, possuem competência comunicativa e possam agir por princípios racionais. Por isso, a educação precisa rearticular seu vínculo com a racionalidade comunicativa e com o mundo da vida, restabelecendo o potencial de uma racionalidade soterrada sob os escombros de uma cultura dominada pela racionalidade instrumental e estratégica.

A emancipação humana não depende de qualquer tipo de determinismo transcendental ou técnico-instrumental; ela só pode se realizar enquanto estiver vinculada à formação da vontade democrática por intermédio da esfera pública e de processos de libertação dos discursos. Em decorrência, a luta das ciências críticas e da educação com pretensão de libertação, deve ser contra a realidade atual, que se caracteriza pela predominância da racionalidade técnico-científica, em que o cientificismo se apresenta como a manifestação mais acabada da moderna ideologia do capitalismo tardio. Ao colocar a ciência como única atividade dotada de sentido e o ideal do método científico como caminho seguro para o verdadeiro saber, o cientificismo desqualifica os demais campos do conhecimento e declara como sem sentido toda a forma de agir e de pensar que não seja técnica. A crítica deve lançar-se contra essa ideologia reducionista da racionalidade humana através da destruição da ilusão objetivista, mostrando que toda a experiência científica, assim como todo o processo racional, já se encontra sempre referido a um horizonte prévio de compreensão e de interpretação intersubjetivo no seio da linguagem comum presente no mundo da vida e que, além do interesse técnico, a humanidade age também motivada por interesses práticos e emancipadores.

A reintrodução da visão de interdependência dos interesses condutores do agir e pensar humanos é a base para o desenvolvimento de uma educação voltada à formação integral de alunos e professores e para transformar a escola em uma comunidade pedagógica, comunicativa. Para tanto, a escola precisa promover a reflexão sobre os pressupostos e os interesses que estão na base dos conhecimentos e das práticas que desenvolve cotidianamente, possibilitando que toda a comunidade escolar se torne uma organização que fundamente suas ações científicas, éticas e estéticas na prática comunicativa. É na prática cotidiana da comunicação, na busca do

entendimento sem coação, que se configura o processo de libertação da humanidade, pois esta continua a depender da inteligibilidade e da decisão coletiva baseada em argumentos racionais.

Habermas é um pensador que mantém a esperança no poder emancipador da educação e na função esclarecedora da racionalidade humana. Ainda que admita que atualmente a racionalidade instrumental e a educação se tornaram mecanismos de opressão e de obliteração da dignidade da vida humana, ele entende que nem toda a educação é opressora e que nem todo o saber é necessariamente destrutivo. Ou seja, razão não é exclusivamente instrumento de dominação e exploração; mesmo em um mundo que “resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal”, a razão continua mantendo um potencial emancipativo. Ademais, o caminho da razão continua passando pela própria razão, pois, ainda que já não se possa falar de conceitos fortes de teoria, de racionalidade e de verdade e, se temos que admitir a falibilidade da razão, isso não implica concluir que tenhamos de abrir mão de uma instância racional para qual possamos remeter nossas críticas e alimentar nossas expectativas sobre a possibilidade do futuro da humanidade.

Resumen O objetivo deste trabalho é explicitar as implicações da teoria da racionalidade comunicativa e da teoria da modernidade de Habermas sobre o campo educacional. O texto desenvolve, inicialmente, as principais idéias da teoria da racionalidade comunicativa e da teoria da modernidade, apresentando um breve diagnóstico da crise atual da racionalidade e da educação. Como referencial aparecem os dois conceitos centrais do autor: do mundo da vida e do sistema. Na seqüência, é realizada a análise das implicações da teoria comunicativa no campo educacional, avaliando-se a eficácia das teses do pensador alemão do ponto de vista pedagógico. Destacam-se as conseqüências pedagógicas da mudança do paradigma da filosofia do sujeito pelo paradigma da intersubjetividade, além do papel da filosofia nessa reconstrução. O propósito é, pois, fundamentar uma proposta pedagógica crítica e libertadora, tendo por base a *Teoria da Ação Comunicativa* de Habermas.

Palabras clave

Ação comunicativa; Teoria da modernidade; Teoria crítica da educação; Educação emancipadora; Habermas.

Abstract The objective of this work is to discriminate the implications of the communicative rationality theory and Habermas' modernity theory on the educational field. Initially, the text develops the main ideas of these theories and presents a brief diagnostic of the current crisis of the rationality and the education. It has as reference the two author's central concepts: the world of the life and the system. In the sequence, it appears the analysis of the communicative theory implications in the educational field, when it is evaluated the effectiveness of the German thinker's theses from the pedagogical point of view. It is detached the pedagogical consequences of the philosophical paradigm change of the subject by the paradigm of the intersubjectivity, besides the philosophy role in this reconstruction. Therefore, the intention is to fundament a critical and liberating pedagogical proposal, which has as its base the Communicative Action Theory by Habermas.

Key Words

Communicative action; Theory of modernity; Critical theory of education; Emancipated education; Habermas.

NOTAS

1. Texto elaborado como parte das atividades de investigação desenvolvidas no projeto *Teoria crítica e educação emancipadora*, do programa de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, RS, Brasil, coordenado pelo autor. Agradeço as contribuições do grupo, especialmente as críticas e sugestões do Prof. Cláudio Almir Dalbosco, participante do projeto.

2. Neste trabalho estaremos utilizando a tradução espanhola dos dois volumes da obra de HABERMAS, Jürgen. (1987a) *Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus e (1987b) *Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus. Outra referência central deste artigo é MÜHL, Eldon H. (2003) *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo*. UPF Editora, Passo Fundo-RS.

3. Habermas, neste particular, utiliza-se da crítica de Karl-Otto Apel sobre a “falácia abstractiva” que subjaz ao delineamento da lógica da ciência que vem sendo desenvolvida na filosofia analítica da linguagem. Apel constata que a análise lógica da linguagem orienta-se, predominantemente, às propriedades sintáticas e semânticas dos produtos simbólicos e acaba estabelecendo uma separação entre os elementos constitutivos da língua e a sua utilização pragmática. O corte analítico que tal abordagem estabelece manifesta a concepção de que a dimensão pragmática da linguagem não pode ser submetida a uma análise formal. Da mesma forma que Apel, Habermas considera que esta análise não só é possível, mas necessária para que se possa captar o real sentido das emissões. (Cf. HABERMAS, 1994b, p. 303-304).

4. Sobre esse condicionamento, dois estudos são de grande valia: DEBORD, Guy (1997). *A sociedade do espetáculo*. 4ed., Rio de Janeiro: Contraponto, e HAUG, Wolfgang. (1997) *Crítica da estética da mercadoria*. São Paulo: Unesp.

BIBLIOGRAFÍA

ADORNO, T. y HORKHEIMER, M. (1985) **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Zahar, Rio de Janeiro.

ARAGÃO, Maria C. (1992) **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.

DEBORD, Guy (1997) **A sociedade do espetáculo**. 4ed. Contraponto, Rio de Janeiro.

FRIGOTTO, Gaudêncio (1995) “*Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional*”, In: GENTILI, Pablo (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Vozes, Petrópolis-RJ.

HAUG, Wolfgang (1997) **Crítica da estética da mercadoria**. Unesp, São Paulo.

HABERMAS, Jürgen (1984) **Mudança estrutural da esfera pública**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.

_____ (1987a) **Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social**. Taurus, Madrid.

_____ (1987b) **Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista**. Taurus, Madrid.

_____ (1989) **Consciência moral e agir comunicativo**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.

_____ (1990a) **Para a reconstrução do materialismo histórico**. Brasiliense, São Paulo.

_____ (1990b) **Discurso filosófico da modernidade**. Dom Quixote, Lisboa.

_____ (1994a) **Técnica e ciência como ideologia**. Dom Quixote, Lisboa.

_____ (1994b) **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Cátedra, Madrid.

_____ (1997) **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. v.1, Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.

MÜHL, Eldon H. (2003) **Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo**. UPF Editora, Passo Fundo-RS.

¿Existe la acción educativa potencialmente comunicativa? Un debate con Paz Gimeno Lorente

Hugo Antonio Russo*

Introducción

Desde hace varios años la Teoría de la acción comunicativa de J. Habermas ha impactado en la reflexión pedagógica y en su práctica, contribuyendo no solamente a la generación de las corrientes críticas de la educación sino también a su maduración y, lo que es más importante, al desarrollo de propuestas transformadoras. Aparte de su impacto en Alemania, Carr y Kemmis (1988) le dieron carta de ciudadanía en el campo de las Teorías de la enseñanza y del *curriculum*. Desde entonces ha recorrido un fructífero camino en varias y distintas regiones del mundo por aplicaciones en todos los ámbitos de la educación: el político, el organizativo, el didáctico, etc.

No es nuestra intención dar cuenta de este movimiento sino de analizar uno de ellos: el aporte sumamente valioso y fértil

* Doctor en Educación. Profesor del Departamento de Educación (Área Filosofía) y Director del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Tandil - Argentina. Correspondencia: E-mail: harusso@fch.unicen.edu.ar

elaborado por Paz Gimeno Lorente quien, en el año 1995, lo presentó como tesis doctoral y posteriormente lo sintetizara en un artículo¹.

La tesis central de esta autora es que la Teoría de la acción comunicativa aplicada a las instituciones escolares puede contribuir a que éstas formen individuos capaces de otorgar mayor racionalidad a las sociedades contemporáneas. El título del artículo mencionado exhibe los dos principales ejes de su propuesta: la recuperación del ideal moderno de sociedad racional y de la finalidad formativa de la educación.

Mientras que el primero ha sido uno de los temas recurrentes de Habermas, el segundo es una elaboración específica e innovadora de la autora: abordar la inserción de la Teoría de la acción comunicativa en la educación.

Para ordenar nuestra exposición, analizaremos primeramente el modo como Habermas recupera la racionalidad y luego nos dedicaremos al estudio del papel que le asigna Gimeno Lorente en la formación.

La recuperación de la racionalidad en el pensamiento de J. Habermas

El impacto de Habermas en la educación se debe a la recuperación de la racionalidad. Sabido es que en la modernidad la razón se establece como norma social y se contrapone al peso de la Tradición y de la Fe religiosa. Esta antítesis se genera a partir del modo como se concibe la relación fundamental del hombre con la realidad que lo rodea: la objetivación representativa. De conformidad con esta decisión, la verdad pasa a ser el criterio de existencia de la realidad. Si bien esta elección posibilitó que los hombres llegaran

a “la mayoría de edad”, fue responsable de haber convertido a la naturaleza en una imagen, a la sociedad en un contrato y a los hombres en sujetos conformados de una manera homogénea para vivir según esa forma de vida. Para cumplir con esta última tarea, la educación fue institucionalizada y universalizada, sometida a los requerimientos sistémicos. La justificación de todo ello se basó en apelar a un tipo de razón que subsumiera la diversidad de los seres humanos en una identidad comprensiva de todo y unívocamente aplicada.

Una importante línea del pensamiento contemporáneo ha evaluado que tal conceptualización se encuentra en una crisis terminal. Por el contrario, otro grupo considera que el terremoto ha afectado tan sólo a un tipo de racionalidad pero no a ella misma. Concretamente, Habermas estima que la modernidad ha privilegiado la razón que busca la realización de fines en la realidad natural (razón teleológica) y en el mundo social (razón estratégica). Este reduccionismo convirtió el entorno en un mundo objetivo, en cuyo ámbito se instalaron entidades susceptibles de ser enunciativamente verdaderas y eficazmente útiles. Una de las consecuencias de haber centrado la racionalidad en el uso teleológico o estratégico fue la adopción del modelo monológico de la razón humana, que se expresa de una manera ejemplar en la filosofía de Descartes y de Kant: lo que piensa y dice un individuo racional ilustrado también lo deben pensar y hacer todos los hombres de su condición.

La crítica al ejercicio monológico de la razón conlleva un enjuiciamiento del privilegio otorgado al criterio de verdad. De alguna manera, el neopositivismo lógico fue su último baluarte filosófico al focalizar toda la discusión epistemológica en torno a la ciencia y a su método como único discurso habilitado para referirnos a la realidad de un modo veritativo.

Sin embargo, las nuevas epistemologías apuntaron a las condiciones históricas de la aparición de los discursos y sus procesos de legalidad que se referían a cuestiones de poder acerca de la regulación de los saberes sociales.

Esta situación llevaba (y por supuesto, nos lleva) a una situación paradójica: la razón es criticada racionalmente y desmontada de su génesis en la arbitrariedad del poder. Su explicación parece apuntar o bien a una trampa en la naturaleza de la razón o bien a la necesidad de reformular su noción.

Habermas se inclina por la segunda opción y recorre el camino de la crítica al criterio de verdad como fundamento racional de la realidad. Establece que no es el único ni el más importante y transfiere el poder de fundamentación de la verificación de los enunciados a la oferta y la demanda de validez de lo que dice, se hace y se expresa.

Es por eso que la posibilidad de ejercer la validez de las enunciaciones intersubjetivas este autor otorgará prioridad a la racionalidad comunicativa y ella, a su vez, permitirá calificar de racional (o no) a los diferentes tipos de acciones humanas.

En este contexto, conviene aclarar que la acción comunicativa no es sinónimo de intercambio de información. Mientras que la primera busca el entendimiento de los actores, la segunda intenta mostrar un estado de cosas, adoptando un uso locutivo del lenguaje, generalmente bajo la forma de una enunciación.

La racionalidad comunicativa no agota todas las formas posibles de racionalidad porque ella trata simplemente de buscar un entendimiento coyuntural de los actores, quienes enfrentan un problema en una situación determinada. Sin embargo, su surgimiento permitió y permite asumir temáticamente todos los componentes imbricados en la solución del conflicto y susceptibles de ser expresados lingüísticamente.

Esta asunción reflexiva se despliega por el empleo de un tipo de acto de habla que es el ilocutivo. En los actos de habla ilocutivos, el emisor dice algo haciendo algo. Lo que operativamente se actualiza en la acción comunicativa es el ofrecimiento de una propuesta, bajo la modalidad de ser libremente aceptada o rechazada. La competencia lingüística permite que los actores implicados sean capaces de interpretar tal oferta.

Si bien esta competencia adviene a los seres humanos como parte de la herencia biológica, su actualización depende de su ejercicio en contextos sociales e históricos determinados. Por otra parte, se trata de un proceso tanto filogenético cuanto ontogenético, que se desarrolla a lo largo de la historia humana y lo sigue haciendo en cada individuo.

Históricamente, se puede datar su aparición en aquellos momentos de crisis de las explicaciones totalizantes a cargo del mito que sacralizaban todo el espacio y el tiempo. Estas inestabilidades permitieron el surgimiento de espacios y tiempos profanos en los que los actores pudieron cuestionar la legitimidad de los comportamientos tradicionales. A partir de entonces, se desarrolló un proceso de aprendizaje individual y social que permitió incorporar las nuevas experiencias al bagaje de conocimientos disponibles.

Individualmente, cada época ha definido el momento de la mayoría de edad de sus miembros. Sin embargo, desde los estudios de J. Piaget se puede afirmar que los niños actúan inteligentemente y son capaces de justificar los motivos y dar las razones de sus acciones. Por otra parte, ellos toman muy en serio los actos ilocutivos propios y ajenos. Por supuesto que esta competencia se desarrolla en etapas evolutivas y requiere procesos de aprendizaje hasta llegar al uso de criterios reflexivos como muestran los casos del razonamiento moral estudiados por L. Kohlberg.

Ahora bien, para que un proponente decida invitar a un oponente a debatir la validez de su propuesta, se requiere una situación de efectiva igualdad. Caso contrario, no tendría sentido aquel ofrecimiento porque el acuerdo del otro estaría garantizado por su sometimiento a la autoridad del emisor. Quien usa el lenguaje con la finalidad de buscar el entendimiento, otorga una igualdad al otro, al menos en el terreno susceptible de la negociación del acuerdo. Habermas adoptó en este punto la tesis de G. Mead sobre la situación ideal de habla. Volveremos sobre este punto en la segunda parte de este artículo.

La desacralización del espacio humano, a la que hicimos referencia anteriormente, si bien finaliza con la omnipresencia de la autoridad religiosa, no lo ha hecho con la desigualdad generada por el poder, porque éste se va a acoplar con el desarrollo de las fuerzas productivas y de los sistemas de distribución. No obstante, también estos mecanismos entrarán bajo el cuestionamiento de las demandas de legitimidad.

Esta inclusión se debe a que la racionalidad comunicativa permite otorgarle racionalidad a los criterios que adopta el comportamiento humano. La acción comunicativa, que siempre surge en contextos prácticos, está al servicio de la subsistencia. Por consiguiente, lo primero que entra en su órbita son las cuestiones vinculadas con la reproducción social. Es este aspecto fundamental el que mantiene a Habermas vinculado a la perspectiva crítica abierta por K. Marx².

A partir del momento de la irrupción de las demandas de legitimidad y de su continuidad histórica por el aprendizaje individual y social, pasará a ser tema de la acción comunicativa el modo como la praxis humana cumple las tareas de modificar la naturaleza mediante el trabajo (la acción teleológica), los modos como los seres

humanos coordinan sus acciones mediante la autoridad para lograr fines (la acción estratégica) y el funcionamiento de los instrumentos que poseen para alcanzarlos (la acción instrumental). Pero también entrarán los modos como regulan sus comportamientos en relación con los otros estableciendo reglas obligatorias de la interacción (la acción social). Finalmente existe un tercer tipo de referencia constituido por las maneras mediante las cuales cada sujeto se modela y se presenta ante los demás.

Nos queda un último punto para analizar y es el papel que Habermas le asigna a la acción comunicativa en las sociedades contemporáneas. La actualidad es el resultado de la praxis social desplegada por los hombres para poder reproducirse social e individualmente. En su transcurso, recorrieron un camino que se inició viviendo en una totalidad religiosa que le permitió fundar su visión unitaria del mundo, luego construyeron una totalidad racional y finalmente este proceso llevó a una fragmentación de la realidad en tres ámbitos autónomos: el mundo objetivo, el social y el subjetivo. Dado que este camino es el resultado de un aprendizaje racional, la humanidad no tiene ninguna posibilidad de volver a sintetizarlos, a no ser que decida abandonar la racionalidad como su principal herramienta de construcción social. Por supuesto que esta última etapa le ha permitido a los hombres aprender que su guía ya no es más la razón sino su adjetivación: la racionalidad. Solamente su ejercicio nos permitirá afrontar nuestra situación. En este contexto, la acción comunicativa es el medio privilegiado de mejorar nuestras relaciones con la naturaleza entendida como nuestro *habitat* y hogar, con los demás entendidos como iguales y libres y finalmente con las diversas y heterogéneas formas de subjetividad que ofrece el mundo contemporáneo.

La acción comunicativa no promete la realización efectiva de la felicidad ni de la libertad ni de la democracia, tan sólo es el instrumento que tenemos para construirlas individual y socialmente.

Esta es la base común de las líneas pedagógicas que se remontan a Habermas. La acción comunicativa se constituye en un valor que evalúa los comportamientos educativos, en una norma a implementar y en un ideal a realizar. Pasemos ahora a nuestro segundo tema.

La educación como formación

En la historia del pensamiento pedagógico, la palabra “formación” ha estado asociada a la alemana “*Bildung*”, de fuertes raíces románticas y apadrinada por el idealismo alemán. Se la empleó para referirse a la educación como una tarea totalizante. De alguna manera, fue Herbart quien ha sistematizado la tarea de la educación como formación. Dewey³ criticará oportunamente esta concepción en tanto consideraba que ella presuponía una determinada esencia anterior al individuo a la que éste debe conformarse. Sin embargo, no abandona la palabra asignándole un papel estructurante en su propuesta educativa.

La recuperación de esta categoría resulta valiosa para volver a unificar las distintas especialidades que cobija la educación y, sobre todo, para dar cuenta de su naturaleza práctica. Sin embargo, aquella reparación debe inscribirse en un proceso reconstructivo que asuma las críticas pertinentes para desarrollar su tarea.

En este sentido, Gimeno Lorente aporta un excelente ensayo. Antes de entrar en el tema de discusión con ella, voy a destacar dos importantes aportes. El primero de ellos se refiere a la definición de

la institución escolar, el segundo a su propuesta de racionalidad institucional.

Gimeno Lorente (1994:95), siguiendo a S. Miedema⁴, caracteriza la escuela como el ámbito de intersección de los sistemas político y económico con el mundo de la vida. Esto quiere decir que la institución escolar debe, por un lado, satisfacer los requerimientos que le impone el poder político y las demandas del mercado, y, por el otro lado, dar cuenta de las cuestiones de legitimidad que se producen en las relaciones cara-a-cara de los sujetos implicados. Por su carácter institucional asume simultáneamente su funcionalidad sistémica y el saber interpretativo. De esta manera, al mismo tiempo que reproduce los nexos sociales, los transforma al permitir la tematización de sus potencialidades y debilidades, virtudes y defectos, etc.

Con esta caracterización, Gimeno Lorente resuelve adecuadamente la cuestión de la naturaleza de la educación escolar y del saber pedagógico. La formación no es una tarea que se realice abstractamente sino que se desarrolla en contextos históricos y sociales. Su ejecución exige a los educadores una lectura crítica de su situación pero al mismo tiempo una práctica adecuada para cumplir responsablemente con su profesión.

El segundo aspecto destacable es que la propuesta de racionalidad institucional, que por supuesto pasa por adopción de la teoría de la acción comunicativa, da cuenta de todos los ámbitos de las actividades escolares: analiza la competencia de los directivos, de los padres, de los profesores, de los alumnos y de los auxiliares administrativos.

La diferencia de actividades, actores y responsabilidades la fundamenta en un criterio simple y clásico: acciones destinadas a lograr éxitos o productos y acciones destinadas a generar, desarrollar

y madurar procesos. En cuestiones operativas, la simplicidad es sumamente valiosa porque permite potenciar las relaciones entre reflexión y acción. Si se suministra a los actores herramientas que pueden constatar en su experiencia cotidiana, se permite que la reflexión a) abarque los espacios vividos, b) descubra lo efectivamente realizado y c) favorezca la introducción de mejoras. Por otra parte, la claridad de la distinción entre productos y resultados evita el consumo de las modas pedagógicas que han distorsionado excesivamente el perfeccionamiento docente. Finalmente, cabe destacar que esta distinción aparece teóricamente fundada.

Por otra parte, esta diferenciación le permite a la autora introducir criterios observacionales⁵ de la práctica docente en parte reproductora y en parte transformadora. De este modo, supera uno de los problemas que han tenido las Ciencias de la Educación que ha sido la preeminencia del carácter teórico sobre el práctico, impidiendo que los aspectos científicos se incorporen a la tarea cotidiana del docente. Es un lugar común señalar que los nuevos docentes reproducen el viejo modelo de enseñanza que experimentaron durante su formación por no haber aprendido las formas de desarrollar las innovaciones aprendidas. En tal sentido, los recientemente abiertos espacios de reflexión sobre la práctica se muestran como el camino a recorrer para modificar los comportamientos pedagógicos. Por eso nos parece sumamente valioso el aporte de Gimeno Lorente. Veámoslo con algún detalle y esto nos servirá para entrar en el tema central del artículo.

La distinción mencionada anteriormente posibilita diferenciar las acciones destinadas al logro de resultados de aquellas que apuntan al desarrollo de procesos. Entre las primeras la autora ubica las acciones estratégicas y las instrumentales, mientras que en las segundas, la acción comunicativa y un nuevo tipo que ella denomina “la acción educativa potencialmente comunicativa”.

Teóricamente, la autora se apoya en la elaboración habermasiana acerca de la teoría de la acción en Max Weber. Los tipos de acción se distinguen por: la intencionalidad del actor, su percepción por parte de los participantes de la interacción y sus efectos o consecuencias.

Como puede apreciarse, únicamente una interpretación en primera persona (en este caso, plural) da cuenta acabadamente de las acciones sociales. Si bien no hay indicadores objetivos que permitan una lectura científica o en tercera persona, existen pautas que favorecen un análisis adecuado, teniendo en cuenta que la educación se desarrolla en parte sistémicamente y en parte en el mundo de la vida. Tales objetivaciones son los actos de habla. El empleo de actos de habla locutivos y perlocutivos están al servicio del éxito, mientras que los ilocutivos buscan el entendimiento.

R. Young (1993) ha criticado la utilización de los actos de habla para la observación de los tipos de racionalidad en situación de clase. Sin embargo, se puede realizar una investigación de campo con esta metodología, siempre y cuando sus resultados se corroboren con la experiencia de los participantes⁶. Por lo que su aplicación parece plausible por el momento.

Lo que no parece satisfactorio es el constructo de “acción educativa potencialmente comunicativa”.

Gimeno Lorente argumenta a su favor presentando los siguientes argumentos:

- 1) Uno de los requisitos de la acción comunicativa es la igualdad entre los actores. Este no se cumple en las relaciones entre el docente y el alumno por la diferencia etárea que condiciona grados diferentes de madurez (1994:108).
- 2) La institucionalidad de la escuela obliga a que todas las acciones resulten teleológicas o estratégicas en tanto que están al servicio

de la formación (Habermas, 1987: 146). Por consiguiente, no pueden aparecer acciones comunicativas *strictu sensu* porque estarían al servicio de esa finalidad.

De ahí Paz Gimeno Lorente concluye que:

“si (las instituciones escolares) no pueden ser comunicativas *de facto*, sí que pueden serlo potencialmente, es decir, pueden estar destinadas al logro de futuras acciones comunicativas -mediante el desarrollo de competencias comunicativas-, que podrán ser realizadas en la futura fase de adulto del alumno cuando se cumplan las condiciones de simetría precisas” (1994:108).

Sin embargo, las razones aducidas no parecen suficientes para fundamentar la introducción del concepto de “acciones educativas potencialmente comunicativas” para la elaboración de una teoría educativa fundada en la Teoría de la acción comunicativa. Pero, por otra parte, tampoco parece adecuado con esta opción.

Incluso llama la atención de que la misma autora reconoce que la adultez tampoco es suficiente para lograr una situación de igualdad, dado que aparecen las relaciones de poder que, en líneas generales, han sido el objeto de preocupación del pensamiento pedagógico del siglo XX. En efecto, los análisis de la escuela nueva, de los movimientos antidireccionistas, la pedagogía freireana, la teoría reproductivista de la educación por la imposición arbitraria de un saber arbitrario por autoridad delegada de Bourdieu y los análisis de M. Foucault nos permiten considerar que este es el tema central de la relación pedagógica. Si bien es cierto que el aporte de Miedema legitima la autoridad educativa, al dar cuenta del nivel sistémico, ello no se puede aceptar si se *¿¿¿¿abanda????* la perspectiva habermasiana acerca del papel que cumplen las demandas de legitimidad. El hecho

de que la educación sea siempre una acción estratégica no impide que su racionalidad centrada en el éxito no pueda ser cuestionada.

Con esto queremos señalar lo siguiente: si se acepta que la educación es formación esto implica, desde la perspectiva habermasiana, la realización de diferentes tipos de tareas que apuntan a la constitución de las tres esferas de realidad: el mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo. Como señalamos en la primera parte, cuando exponíamos la teoría de Habermas, nuestra situación contemporánea nos indica que no hay un solo camino para educar, como entendió la modernidad, sino varios, múltiples y hasta no coordinados internamente entre sí. Por consiguiente, los docentes pueden aceptar el uso estratégico para los conocimientos objetivos pero no para la apropiación de los saberes morales y cívicos. En este punto, sigue siendo válido el argumento de Dewey acerca de que no se puede enseñar a vivir democráticamente mediante una enseñanza autoritaria.

Es preciso reconocer que Gimeno Lorente considera que puede haber acción comunicativa entre los alumnos entre sí, por lo que ellos podrían consensuar la elaboración de un reglamento de convivencia, con lo que lograrían uno de los fines fundamentales de la educación. Ahora bien ¿por qué los docentes y los discentes no pueden aplicar a sus relaciones la racionalidad comunicativa como forma de potenciar la racionalidad?

El punto central parece radicar en la consideración de que el carácter estratégico de la educación impide la comunicación entre educador y educando. El hecho de que las instituciones escolares sean educativas impide que entre ellos pueda haber acción comunicativa. Más aún, a pesar de que la racionalidad comunicativa resulte ser el criterio de calidad educativa, las escuelas no pueden ser consideradas como “instituciones comunicativas”. Ahora bien, *de*

iure convendría discutir primero si, desde una perspectiva crítica, es posible pensar la posibilidad de su existencia dado que toda institución surge para cumplir determinadas funciones, satisfacer necesidades o mantener determinados tipos de saberes.

Las acciones destinadas al entendimiento mutuo surgen en situaciones problemáticas y, como tal, no se podría institucionalizar el conflicto (aunque sí sus formas de resolución) porque ello imposibilitaría la reproducción social. Por otra parte, resulta difícil imaginar una institución comunicativa porque la acción destinada al entendimiento es una instancia que permea todo tipo de coordinación de acciones sociales que, por determinadas circunstancias, requiere su aparición y desarrollo pero, una vez logrado el acuerdo, desaparece para que los protagonistas continúen con su praxis social. Por consiguiente, lo estratégico y lo comunicativo conviven en el mundo de la vida. La condición de su emergencia es que el poder de coordinación no revista arbitrariedad o se imponga por la fuerza.

De ser así, el único argumento que resta es la diferencia de edad entre el profesor y el alumno.

El método clínico empleado por Piaget y las investigaciones realizadas por Kohlberg han mostrado la existencia de inteligencia y de racionalidad en los niños. Paz Gimeno Lorente no duda de esto, pero lo considera insuficiente para el ejercicio de la competencia comunicativa. Más aún, la propuesta de la llamada “filosofía para niños” se apoya en la capacidad argumentativa de todos los alumnos en situación de clase.

Por consiguiente, para zanjar esta discusión se puede apelar a dos tipos de argumentos. Uno de naturaleza psicológica y fáctico que muestren su existencia o inexistencia y otro de naturaleza conceptual, que apunte a definir lo que es la acción comunicativa. Adoptaremos en este artículo esta segunda vía.

Un análisis lógico revela que si ella es una acción destinada al entendimiento, lo es con independencia de que éste se alcance o no. Claro está que si se lograra el acuerdo, la acción comunicativa ha alcanzado plenamente su sentido. Sin embargo, no resulta ser un fracaso cuando no se lo alcanza.

Si éxito y fracaso fueran los criterios de la acción comunicativa, ésta resultaría ser en última instancia una acción teleológica dado que su finalidad radica en lograr el acuerdo.

Lo que vamos a señalar ahora resulta crucial. La acción comunicativa tiene como condiciones la igualdad y la libertad conjuntamente con las urgencias prácticas de acordar. Esta última condición indica que no hace falta contar con una situación plena de igualdad. Frente a determinadas situaciones, los hombres pueden otorgar igualdad al otro o recibirla por su parte sin necesidad de esperar que advenga la utopía de una sociedad de hombres libres e iguales. La situación ideal de habla es simplemente una norma moral que regula el entendimiento mutuo. Por ejemplo, un arquitecto puede otorgar igualdad a un albañil cuando surge un problema imprevisto en una construcción y escuchar sus razones pero, una vez resuelto, la coordinación vuelve a adoptar una conducción estratégica. Si bien la educación tiene una dimensión política no es de suyo una acción política porque no es el poder lo que está en juego sino el modo de ejercicio racional (incluyendo las demandas de legitimidad) de la autoridad que conduce el proceso de formación.

Para dar cuenta de esta situación será necesario aclarar que toda acción comunicativa es una acción incoativa del mutuo entendimiento. ¿Qué se quiere decir con esto?

El verbo “incoar” pertenece al uso docto y técnico de la lengua española. Significa el comienzo o inicio de una acción. Es una terminología gramatical, jurídica y administrativa. Gramaticalmente,

hay verbos incoativos (como enamorarse), usos incoativos de verbos (como por ejemplo, marcharse, venirse, irse) así como nombres con determinados sufijos (como es el caso de adolescencia, dolencia). Este uso indica también que no se trata de acciones instantáneas sino procesuales. Un análisis del significado de la acción comunicativa nos llevaría a determinar que ella se puede aplicar tanto al inicio, al proceso, cuanto al resultado del acuerdo.

Por consiguiente, la diferencia de edad y de maduración no parecen impedir el surgimiento de acciones de este tipo entre docentes y alumnos en situación de clase. Claro está que ello acaecerá sí y solo sí hay una situación problemática por lo que, estrictamente hablando, no pueden ser planificadas de antemano, porque de lo contrario serían o bien escenificaciones o bien estrategias docentes. Sin embargo, el saber docente puede indicar los posibles conflictos que un diseño de clases ofrezca a los alumnos y estar inicialmente dispuesto a aceptar la demanda de legitimidad en la búsqueda del acuerdo.

Ahora bien, además del análisis de la caracterización de lo que sea una acción comunicativa, se puede adoptar una segunda línea argumental que se refiera al carácter no verificable del constructo "acción educativa potencialmente comunicativa". Dado que la pedagogía es un saber práctico debe evaluar la emergencia de la racionalidad comunicativa en una clase. Supongamos que Gimeno Lorente observara una clase y constatará que el profesor ha dedicado todo su tiempo al despliegue de su plan de clases. Ante la constatación de este hecho, ese docente podría contestarle que accionó de un modo potencialmente comunicativo. En este caso ¿qué criterios objetivos exhibirán para poder acordar o discordar? El hecho de que uno tenga la intención de buscar el entendimiento no implica que su acción haya sido interpretada por los destinatarios desde esta perspectiva.

Por otra parte, como mostró Skinner⁷ cuando analizó la mayéutica socrática, se pueden formular preguntas que direccionen las respuestas a pesar de la adopción de una forma dialogada de enseñanza.

Ahora bien, si de hecho se emplearon actos de habla ilocutivos y se dispusieron de momentos de argumentación o espacios de libertad, puede afirmarse que o bien apareció la acción comunicativa o bien no existió, sin la posibilidad de que se pueda haber dado un término medio. Si los alumnos interpretaron la propuesta del docente como una consigna, asumen la educación como tarea pero no se sienten invitados a participar del proceso de coordinación. Por supuesto que esto no marca, de suyo, un disvalor porque no ha habido un conflicto que requiera el entendimiento. Ahora bien, si por el contrario aquel hubiera existido, habría que evaluar si la forma de resolución fue formativa y no meramente exitosa estratégicamente.

Foucault mostró que existen dispositivos disciplinares en las técnicas docentes que están al servicio del control y de formas de constituir la subjetividad de los alumnos. Frente a ellos, "la acción educativa potencialmente comunicativa" no resulta ser suficiente para dar cuenta de la tarea formativa de la educación, basada en la teoría de Habermas. Tampoco bastan los actos de habla ilocutivos ni la argumentación porque ellos aparecen dentro de la forma discursiva escolar que determina quien habla, como lo hace y cuando dicho resulta correcto. Por ello, puede darse una acción educativa estratégica que logre excelentes resultados pero que no contribuye a dar racionalidad comunicativa a la sociedad sino tan sólo una mejor integración sistémica.

Sin duda alguna, tiene razón Gimeno Lorente cuando señala que los contenidos transversales posibilitan una mayor demanda de legitimidad pero es objetable que eso se mantenga en un plano potencial. Lo correcto es señalar que mediante ellos es posible iniciar

los procesos de racionalidad comunicativa. Únicamente un cambio de perspectiva, que permita la descentralización del sujeto monológico, por el que consideremos incoativamente a la acción comunicativa en la escuela, nos podrá llevar a elaborar mejores acciones educativas y a observar su emergencia.

Finalmente voy a tratar una tercera línea argumental que me parece pertinente. La palabra potencial tiene una doble acepción. Por un lado, significa el poder efectivo de hacer algo y, por el otro, la posibilidad de hacerlo. En el contexto del artículo de Gimeno Lorente el poder es considerado como competencia lingüística pero por la situación etárea se encuentra desligado de su actuación efectiva. Cuando se piensa que el sujeto competente puede actuar conforme a ello, se habla de posibilidad. Con este razonamiento, establecemos que ambas están lógicamente concatenadas pero que, por diversas situaciones, no se efectúa la actuación. Sabemos que algunos niños no podrán realizar razonamientos abstractos pero le pedimos a la educación que, mediante un proceso de aprendizaje adecuado, todos los alumnos actualicen al máximo su competencia comprensiva.

Filosóficamente, fue Aristóteles quien vinculó el poder con la posibilidad de su ejercicio mediante su teoría metafísica del acto y la potencia. Cuando la posibilidad radica en las formas de ser, se dice que ellas están no en acto sino en potencia. Este autor fundamentó esto en su concepto de la sustancia como *enteléqueia*, esto es, como el estado del ente que busca su perfección (*télos*) en virtud de lo que se es (esencia). Esta teoría metafísica del acto y la potencia le permitió salir de la aporía de la inmovilidad del ser (Parménides) y de su permanente movilidad (Heráclito). Ella le permitió definir el movimiento como el acto del ente en potencia en cuanto está en potencia. No obstante, legó a la historia del pensamiento occidental dos problemas: la caracterización cualitativa del movimiento y la noción metafísica de sustancia.

Cuando la física moderna explicó el movimiento como cuantitativo, gran parte de este edificio se derrumbó, quedando indemne únicamente aquellas partes del saber que no se referían a la naturaleza, sobre todo la teoría psicológica de las potencias humanas. El segundo golpe lo recibió cuando Kant elaboró el análisis trascendental que impidió considerar la metafísica como ciencia, de modo tal que Habermas considera que, a partir de él se inaugura el pensamiento posmetafísico. Por ello, no nos parece coherente recurrir a un resabio metafísico para aplicar la teoría de la acción comunicativa a la educación.

De lo anteriormente expuesto, se puede señalar lo siguiente:

1. Las acciones comunicativas surgen para resolver conflictos en el que los actores son invitados a participar como protagonistas. De ahí que no puedan considerarse como un estado permanente sino una emergencia.
2. Su presencia en contextos educativos resulta sumamente valiosa para la formación de un sujeto reflexivo, autónomo y descentrado, esto es, capaz al menos de tener en cuenta las perspectivas de los otros. Por otra parte, mediante ella esperamos evitar la socialización heterónoma que implica reconstruir el concepto de la educación entendida como formación.
3. Las situaciones de desigualdad en educación no están estructuradas fundamentalmente por la diferencia de edad sino por el uso de los dispositivos del poder. Su ejercicio racional en las instituciones escolares resulta necesario para satisfacer la naturaleza estratégica de la educación. En la teoría habermasiana el poder reviste además la legalidad, específico de las sociedades modernas, en las que predomina el derecho positivo y la tendencia a convertir en jurídicas las normas de convivencia. Sin embargo, el poder resulta legítimo cuando su ejercicio es razonable, esto quiere decir

estar abierto a las demandas de validez de verdad y eficacia, de corrección moral y de autenticidad que se despliegan en la actuación de la acción comunicativa.

Sin embargo, Paz Gimeno Lorente tiene razón en tomar sus precauciones frente al uso indiscriminado de la acción comunicativa en las instituciones escolares. Por eso, respetando su prudencia y superando su constructo, parece conveniente denominar a las acciones comunicativas que se desarrollan en la escuela con el nombre de “acciones incoativamente comunicativas”, mediante las cuales los docentes procuran formar la racionalidad comunicativa atendiendo al despertar de las demandas de legitimidad y al desarrollo los instrumentos para alcanzar el entendimiento entre los hombres.

Resumen

El presente artículo discute el concepto elaborado por Gimeno Lorente de “acción educativa potencialmente comunicativa” para aplicar la Teoría de la Acción comunicativa de J. Habermas en la práctica docente áulica desarrollada por las instituciones escolares. Si bien la propuesta de esta autora es aceptable, el constructo no resulta apropiado por

a) las reminiscencias metafísicas del concepto de potencia que lo hace incompatible con el pensamiento posmetafísico de Habermas y b) de la necesidad que tiene la pedagogía de operacionalizar sus concepciones y someterlas a algún grado de análisis objetivo. Hechas las correcciones pertinentes, se recupera el constructo mediante la expresión “acción educativa incoativamente comunicativa”. Para presentar esta problemática, se ha considerado conveniente presentar la asunción pedagógica del pensamiento habermasiano.

Palabras clave

Teoría de la educación; Filosofía de la educación; Teoría de la acción comunicativa.

Abstract

The present article discusses the concept “educational action potentially communicative” elaborated by Gimeno Lorente to apply the Theory of the Communicative Action of J. Habermas in classroom practices developed inside the school institutions. Although this author’s proposal is acceptable, this construct is not adapted for two reasons: a) the metaphysical reminiscences of the concept of power that he makes it incompatible with the posmetafísic thought of Habermas and b) the necessity of pedagogy to operate its conceptions and to subject them to some degree of objective analysis. Made the pertinent corrections, it can recover the construct by means of the expression “action educational inchoatively communicative”.

To approach this problem it has been considered necessary to present firstly the pedagogic assumption of the thought habermasian.

Key Words

Theory of education; Philosophy of education; Theory of communicative action.

NOTAS

1. Gimeno Lorente, Paz: “¿Puede la educación escolar contribuir en la construcción de sociedades más racionales? La institución escolar a la luz de la Teoría de la Acción Comunicativa.” En Teoría de la Educación. Vol. VI, pp. 93-136 Revista Interuniversitaria. Ediciones Universidad de Salamanca, 1994

2. Habermas abordó esta cuestión en “La reconstrucción del materialismo histórico” en La reconstrucción del Materialismo histórico. Taurus, Madrid, 1981.

3. Democracia y educación, capítulo V: Preparación, desenvolvimiento y disciplina formal.

4. Miedema, Siebren (1987). Pädagogik an der Nahestelle zwischen System und Lebenswelt” en Pädagogische Rundschau, 6, pp. 747-757, citado por Paz Gimeno Lorente (1994)

5. Paz Gimeno Lorente vuelve a este tema en una ponencia presentada en el Seminario Cultura, Escuela sociedad, organizada por el grupo FEDICARIA – Aragón, titulada “Sugerencias para una didáctica crítica”. Versión online <http://www.fedicaria.org/pubaragon.htm>.

6. Este trabajo fue desarrollado por la Prof. Olga Delorenzi en su tesis de Licenciatura estudiando el empleo de los actos de habla en situaciones de aula. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA, 2002.

7. Citado por PARLEBAS, Pierre: «Un modele d’entretien hyper-directif: la maïeutique de Socrate» en Rev. Franc. de Pédagogie, INRP, 1980, 51, (4-19).

BIBLIOGRAFÍA

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.** Martínez Roca, Barcelona.

DEWEY, John (1963) **Democracia y Educación.** Losada, Buenos Aires.

FOUCAULT, Michel (2002) **Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión**. Siglo XXI, Buenos Aires.

GIMENO LORENTE, Paz (1994) “¿Puede la educación escolar contribuir en la construcción de sociedades más racionales? *La institución escolar a la luz de la Teoría de la Acción Comunicativa*” En Teoría de la Educación. Vol. VI, pp. 93-136 **Revista Interuniversitaria**. Ediciones Universidad de Salamanca. Este artículo resume la tesis doctoral publicada por la UNED (Universidad de Educación a Distancia, Madrid (1995): Teoría crítica de la educación.

KOLHBERG, L. (1992) **Psicología del desarrollo moral**. DDB, Bilbao.

YOUNG, Robert (1993) **Teoría crítica y discurso en el aula**. Paidós, Barcelona.

*Filosofia da Educação e Paciência do conceito**

Sílvio Gallo **

“Sempre que se está numa época pobre, a filosofia se refugia na reflexão ‘sobre’... Se ela mesma nada cria, o que poderia fazer, senão refletir sobre? Então reflete sobre o eterno, ou sobre o histórico, mas já não consegue ela própria fazer o movimento. De fato, o que importa é retirar do filósofo o direito à reflexão ‘sobre’. O filósofo é criador, ele não é reflexivo”.

(Gilles Deleuze, **Conversações**)

Trata-se aqui, uma vez mais, de pensar e discutir sobre a identidade (ou identidades) e o sentido (ou sentidos) da Filosofia da Educação. Nada mais filosófico, posto que se interrogar sobre si mesma, buscando produzir sentido(s) para suas atividades, é o que a filosofia faz desde suas origens, e nunca cessou de fazê-lo.

* Uma primeira versão deste texto, com o título *Filosofia e Educação: pistas para um diálogo transversal*, foi publicada em KOHAN, Walter (org.). **Ensino de Filosofia – perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Para a presente versão, partes foram suprimidas, outras foram acrescentadas.

** Graduado em Filosofia. Mestre e Doutor em Filosofia da Educação. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Brasil.
Correspondência: E-mail: sdogallo@unimep.br

No Brasil, a Filosofia da Educação constituiu-se como uma disciplina da área dos chamados “fundamentos da educação”, nos cursos de Pedagogia e nos demais cursos de formação de professores para as diversas áreas do saber. Com a abertura dos primeiros cursos de pós-graduação em Educação, logo no início da década de setenta do século passado, a Filosofia da Educação constituiu-se como uma das mais importantes áreas de concentração de pesquisa e produção.

Desde os anos noventa, porém, começamos a ver instalar-se, no âmbito da Filosofia da Educação no Brasil, uma crise. A reformulação de cursos de Pedagogia e de formação de professores têm excluído ou ao menos reduzido drasticamente a carga horária da disciplina; a maioria dos programas de pós-graduação em Educação do país já não apresentam a Filosofia da Educação como uma de suas áreas de concentração; a fértil produção de livros e artigos a que assistimos nos anos setenta e oitenta, sobretudo em torno de concepções críticas de educação, perdeu vigor.

Penso, pois, que o momento é mais do que propício para que (re) pensemos a Filosofia da Educação. Dizendo de outro modo, para que tornemos, de novo, o pensamento possível em Filosofia da Educação no Brasil, posto que a intensa produção anterior parecia, paradoxalmente, paralisar o pensamento, e mesmo impedi-lo. Neste artigo, procurarei exercitar o pensamento em torno das relações entre Filosofia e Educação motivado pela produção da filosofia francesa contemporânea, em especial pela obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Como pensar o diálogo entre Filosofia e Educação?

Filosofia e Educação caminham próximas desde as origens. Produzem aproximações, tangenciamentos, fugas, interpenetrações... Por alguns momentos se encontram, noutras se distanciam. Em certas ocasiões os encontros são amigáveis; noutras, conflituosos.

Filosofia e Educação caminham próximas desde as origens. Mas desde as origens que não se pode falar propriamente em Filosofia, mas em filosofias; também desde as origens que não seria de todo próprio se falar em Educação, mas em educações... De modo que os encontros, fugas, tangenciamentos e interpenetrações se dão em meio à diversidade: diversidade de filosofias, diversidade de concepções e práticas educativas.

Em meio a tais diversidades, trabalharei aqui o diálogo (ou diálogos...) da Filosofia com a Educação a partir de dois pressupostos, que desejo deixar claros desde já. O primeiro é o de tomar a filosofia como uma atividade, como prática. Desde que li *O que é a filosofia?*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari, lançado na França em 1991, tenho adotado a noção de Filosofia como *criação de conceitos* como ferramenta básica de trabalho. Compreendida dessa forma, a Filosofia aparece necessariamente como ação e não como algo “sempre já presente”, como algo dado de antemão. Ela mostra-se como produção, como ato essencialmente criativo, e o filósofo como artesão, como um demiurgo que, da vivência cotidiana, produz seus conceitos como pequenas ou grandes obras de arte, que perdurarão por séculos ou mesmo milênios, admirados nas grandes galerias com renovado interesse, ou serão esquecidos nos porões desabitados, sendo consumidos e carcomidos pelo tempo, perdendo eficácia.

O segundo pressuposto é o de tomar a Educação como *área aberta*. Conhecemos o movimento pelo qual tem passado a área de educação de se tentar construir para ela um estatuto epistemológico próprio. O principal argumento em favor dessa especificidade epistemológica da educação, a meu ver, consiste em afirmar que a perspectiva educativa dá aos problemas uma característica que os diferencia dos demais. Em outras palavras, tentando simplificar um pouco as coisas: o *locus* educacional de um problema faz com que seja necessária para sua análise uma Filosofia da Educação, que não seria propriamente a Filosofia. O mesmo dar-se-ia com a Sociologia, com a História, com a Psicologia... E todas essas áreas encontrariam uma guarida comum, sob o teto epistemológico da Educação, que garantiria uma identidade própria, uma singularidade como campo de saber. Penso que este argumento está equivocado. Os problemas relativos à Educação são problemas como quaisquer outros: problemas, nada mais. Não seria o simples fato de estarem relacionados à Educação que fariam deles algo especialmente distinto. Se assim fosse, teríamos que admitir que qualquer adjetivação de um problema dar-lhe-ia uma condição especial e justificaria uma Filosofia de..., uma Sociologia de... etc., criando uma miríade de ciências e filosofias aplicadas, distintas entre si e compondo um rol de saberes com fundamento epistemológico próprio.

Penso que essa necessidade de encontrar um estatuto epistemológico da Educação nada mais é do que um eco do positivismo novecentista, que incutiu nas mentes a noção que só é possível a verdade se ela for científica. E como a Educação desejou ser verdadeira... Como ela desejou encontrar ou produzir suas próprias verdades, com autonomia (esse outro mito de uma modernidade perdida!) em relação a outros saberes! Como ela (claro que aqui me refiro a seus atores) desejou emancipar-se, encontrar a maioria,

mesmo que isso fosse feito através do exercício de uma racionalidade técnica que a despotencializa ao infinito...

Contrário a esse movimento, prefiro ver na Educação uma área aberta. Uma “terra de ninguém”, que não tem especificidade nem se encontra mapeada e loteada, com “proprietários” dos saberes ali produzidos. Para dizer de outra forma, não consigo ver “especialistas em educação”... Prefiro a imagem da Educação como uma “terra de ninguém” povoada por forasteiros, que seriam os filósofos, cientistas, artistas que, com espírito aventureiro, dedicam-se a desbravar esta “terra incógnita”, de todos e de ninguém... Poderíamos também ver a Educação como aquilo que Deleuze e Guattari chamaram de **platô**: uma zona de intensidade contínua que, atravessada por vetores, transforma-se em territórios. Sendo uma área aberta, a Educação necessariamente abre-se para o diálogo e para a contribuição dos diferentes campos de saberes, sendo por eles potencializada e mutuamente potencializando-os.

É, pois, a partir de uma concepção de Filosofia como atividade de criação de conceitos e de uma concepção de Educação como platô, como área aberta, que procurarei pistas para diálogos possíveis entre elas, diálogos que sejam potencializadores, tanto da Filosofia quanto da Educação.

Contra a Filosofia da Educação como “reflexão sobre” a Educação

Iniciei este texto com uma citação de Gilles Deleuze. Em *O que é a filosofia?*, ele e Félix Guattari fizeram o movimento de mostrar que, enquanto atividade, a filosofia não é nem contemplação nem diálogo nem reflexão, muito menos discussão. Com isso, puseram-se a destruir uma série de noções de filosofia que foram se

tornando senso comum na prática cotidiana da filosofia, sobretudo naquela ensinada nas escolas de todos os níveis. Nesse momento, me concentrarei na questão de tomar a Filosofia como reflexão, uma vez que ela apresenta uma interface óbvia com a Educação e com nosso tema.

Não são poucos os textos de Filosofia, em especial aqueles que se propõem a fazer uma introdução a esse campo de saberes, e mesmo os didáticos, que apresentam a apresentação como uma forma especial de reflexão. É por demais conhecida a afirmação de que a Filosofia é uma reflexão radical, rigorosa e totalizante sobre problemas que afligem a humanidade em sua tarefa cotidiana de dar conta de sua sobrevivência. Não uma reflexão qualquer, mas uma reflexão que busque a raiz do problema, para conhecê-lo em profundidade; que trabalhe o problema com o rigor do método; e que procure uma visão abrangente, vendo o problema não isolado do mundo, mas de forma globalizada e de conjunto, percebendo-o como parte em necessária relação com um todo. No caso de uma Filosofia da Educação, a transposição é imediata: ela seria uma reflexão radical, rigorosa e totalizante sobre problemas educacionais. Tal compreensão de Filosofia da Educação marcou época no Brasil, desde que Dermeval Saviani a sistematizou em seu livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, cuja primeira edição data de 1980.

Mas será que essa abordagem de fato define a Filosofia? Deleuze e Guattari estão convictos que não. Segundo eles, ela pode valer-se, e certamente se vale, da reflexão em sua atividade de criação de conceitos; mas não é a reflexão que faz com a Filosofia seja Filosofia. Por outro lado, a reflexão não pode ser encarada como algo específico dela: o matemático, o físico, o biólogo, o artista, o vendedor de pão não refletem? Então o que faria o filósofo de diferente e específico ao refletir? Abarcaria uma suposta totalidade que

o matemático, o físico, o biólogo, o artista ou o vendedor de pão não conseguem vislumbrar?

Além de não garantir a singularidade da Filosofia, a sua limitação ao ato de refletir a despotencializa como empreendimento criativo: se o filósofo limita-se a refletir, ele nada cria. É por isso que Deleuze já havia feito a crítica à Filosofia como “reflexão sobre” que vemos na epígrafe deste artigo. E se, em épocas difíceis para a produção, é verdade que a Filosofia refugia-se na “reflexão sobre”, também é verdade que é bastante comum que se encontrem definições de Filosofia da Educação como sendo uma “*reflexão* filosófica sobre” problemas educacionais... Nas épocas pobres, a Educação é mais uma vítima da Filosofia, desta Filosofia vampiresca que vive de forma parasita, sugando do outro uma energia e uma potência que nunca teve.

Se assumirmos a noção de Filosofia da Educação como “reflexão filosófica sobre problemas educacionais”, então caberia perguntar: mas não deve cada professor refletir sobre a Educação? Não deve cada educador refletir sobre a Educação? Não deve cada estudante refletir sobre a Educação? Não deve qualquer cidadão preocupado com sua sociedade refletir sobre a Educação? Por que apenas o filósofo refletiria sobre a Educação? Ou, se todos efetivamente refletem, o que resta ao filósofo? A reflexão radical rigorosa e totalizante? Mas o que é ela, de fato? Que radicalidade é esta, que totalidade é esta, que a separam de tudo o mais?

Compreender a interface, o diálogo da Filosofia com a Educação como uma “reflexão sobre” é despotencializador para ambas as partes. Para a Filosofia, que perde seu potencial criativo e para a Educação que, por sua vez, perde as boas contribuições que uma Filosofia como criação de conceitos poderia dar, além de, por outro lado, perder a possibilidade de refletir autonomamente sobre si mesma, sem o apoio de “muletas” como a Filosofia.

“Fazer o movimento”, escreveram Deleuze e Guattari. Possibilitar à Filosofia uma postura criativa, produtiva. Na sua relação com a Educação, não proceder como uma parasitose perversa, na qual uma se alimenta das poucas energias da outra, mas ao contrário, buscar possibilidades de fazer emergir o novo, para ambas e em ambas.

Contra a Filosofia como fundamento da Educação

Outra concepção corrente do diálogo da Filosofia com a Educação, no Brasil, é a de tomar a primeira como fundamento da segunda. Não é por acaso que nos antigos e já quase extintos cursos médios de magistério, nas graduações em Pedagogia e nas diferentes licenciaturas, a disciplina (ou disciplinas) de Filosofia da Educação aparece(m) logo no início do curso. Entende-se que ela seja um dos “pilares” sobre os quais se erige qualquer saber educativo. E o mesmo se repete com a História, com a Sociologia, com a Psicologia...

Como age a Filosofia da Educação quando entendida como um fundamento da Educação? Em geral, busca resgatar conceitos produzidos ao longo da história da Filosofia para aplicá-los aos problemas relativos ao fenômeno educativo, procurando com isso construir (para ficar na metáfora arquitetônica) um saber educacional, que teria tais conceitos como base. Outra atitude recorrente é a do resgate daquilo que diferentes filósofos ao longo da história pensaram sobre Educação, subsidiando o pensamento nos dias de hoje. Na perspectiva de Deleuze, também essa atitude é despotencializadora, pois inibe a produção de novos conceitos, em lugar de estimulá-la.

“Não fazemos nada de positivo, mas também nada no domínio da crítica ou da história, quando nos contentamos em agitar velhos conceitos estereotipados como esqueletos destinados a intimidar toda criação, sem ver que os antigos filósofos, de que são emprestados, faziam o que já se queria impedir os modernos de fazer: eles criavam seus conceitos e não se contentavam em limpar, em raspar os ossos, como o crítico ou o historiador de nossa época. Mesmo a história da filosofia é inteiramente desinteressante, se não se propuser a despertar um conceito adormecido, a relançá-lo numa nova cena, mesmo a preço de voltá-lo contra ele mesmo” (Deleuze, 1992:109).

Parafraseando, eu afirmaria que nada faremos pela Educação, se nos limitarmos a repetir velhos conceitos fora de contexto, a raspar esses ossos como cães famintos... É preciso que a relação seja criativa e potencializadora, que os conceitos deslocados para o campo da Educação sejam novos conceitos, que produzam novas dimensões e cenários antes insuspeitos.

Não resta dúvida, porém, que a própria Filosofia forneceu as condições para ser tomada como fundamento da Educação, servindo ela mesma para “fundamentar” a noção da Filosofia e de outras áreas de saber como fundamentos da Educação. De certo forma, nos currículos de cursos de formação de professores essa noção acaba gerando um conflito com a noção anterior, pois ao se conceber a Filosofia como fundamento ela é alocada, como já disse, nos momentos iniciais dos cursos; por outro lado, solicita-se da Filosofia que exercite a “reflexão sobre” os fenômenos educacionais. Mas como praticar a reflexão sobre a Educação com os estudantes, se eles ainda não estão cientes dos fenômenos educativos? Fundamentar e refletir, eis o “pouco” que se solicita da Filosofia no processo de formação de educadores...

A noção mesma de fundamento implica no conceito de causalidade, na explicação da existência de algo pela ação imediata de outra. Nessa perspectiva, assume-se que a Educação depende desses sustentáculos para que possa existir; as próprias “ciências da educação” são decorrência deste *approach* de áreas de saber fundamentais com o campo educativo. Essa concepção fundacionista da Educação denuncia uma perspectiva metafísica. Essa área da Filosofia que, ao longo dos séculos, tornou-se uma forma de compreensão da própria Filosofia, buscou, desde Aristóteles, a “causa primeira”, o fundamento, a “razão de ser” de cada coisa. E com a Educação não foi diferente.

Mas pelo menos desde Nietzsche que a noção de *fundamento* está sob suspeita. O filósofo maldito da Basiléia aplicou suas marteladas sobre os ídolos e sobre os fundamentos todos, fornecendo as pistas para que se buscassem perspectivas de conhecimento que prescindissem da fundamentação, por considerá-la falsa, sobretudo por impedir a ação. Citarei aqui apenas um pequeno trecho da *Genealogia da Moral*, para ficar com um único exemplo dessa crítica mordaz de Nietzsche, tão presente ao longo de sua obra. Tomando o singelo exemplo do raio e do trovão e de como o saber popular relaciona um ao outro, como causa e efeito (ou fundamento de uma ação), ele aponta para o equívoco desta visão.

“Pois assim como o povo distingue o corisco do clarão, tomando este como ação, operação de um sujeito de nome corisco, do mesmo modo a moral do povo discrimina entre a força e as expressões da força, como se por trás do forte houvesse um substrato indiferente que fosse livre para expressar ou não a força. Mas não existe um tal substrato. Não existe “ser” por trás do fazer, do atuar, do devir; o “agente” é uma ficção acrescentada à ação – a ação é tudo” (Nietzsche, 1998b:36).

A ação é tudo. Clara reação à metafísica aristotélica, uma das influências básicas da Filosofia ocidental, para a qual todo ato tem um fundamento, uma causa. Para Nietzsche, há apenas o ato e seus efeitos, sem causa ou “desculpa” sobre a qual se assentar. Mais que isso: a ilusão da causa, do fundamento, pode ser inibidora da própria ação.

De modo que, no caso de uma visão fundacionista da Educação, a Filosofia (ou qualquer das “ciências da educação”), mais do que um sólido pilar a sustentar a possibilidade do ato educativo, acaba por mostrar-se como um empecilho, uma trava a impedir que, de fato, o ato educativo se dê.

A ação é tudo, escreveu Nietzsche. No diálogo da Filosofia com a Educação, devemos buscar o ato, não a potência; devemos buscar uma perspectiva que possibilite que tanto uma quanto outra sejam produtivas e criativas. Só a esse prego o ato será efetivamente potencializador, gerador de novas potências, criativo.

Por um diálogo transversal

Para um diálogo da Filosofia com a Educação de uma forma que ambas possam ser criativas, penso que elas devam assumir uma relação marcada pela *transversalidade*.

A noção de transversalidade atravessa a Filosofia francesa contemporânea, ao menos aquela de inspiração nietzscheana. Foucault, Deleuze, Guattari e outros assumem a necessidade de que a produção de saberes se dê através de atravessamentos dos mais distintos e diversos campos, e não esteja apenas circunscrita a um campo singular. Dessa forma, a produção dos saberes filosóficos não se dá apenas e tão somente no solo clássico da Filosofia, mas

ela deve alimentar-se, fecundar e ser fecundada, na medida em que transversaliza com outros campos: as artes, as diferentes ciências etc.

Penso que quem cunhou um conceito dos mais interessantes de transversalidade foi Félix Guattari, ainda nos anos sessenta do século vinte. O pensador e ativista francês, buscando produzir alternativas para as intenções e efeitos burgueses da psicanálise -seja a freudiana, seja a de seus seguidores, como Lacan, na França- visando uma perspectiva mais social, criou a chamada análise institucional. Nesse contexto, propôs substituir o conceito de *transferência*, central no processo analítico, pelo de *transversalidade*. Fez isso com a intenção de romper com uma hierarquia fundamental presente no conceito freudiano de transferência. Na relação analista-analisando, não resta dúvida de quem fala e quem ouve, não resta dúvida de quem interpreta, qual a direção dessa interpretação. As relações de poder e hierarquia aí postas ficam bem claras, para quem desejar ver (claro que há os que não o desejam!). Guattari buscou uma forma de romper com isso, tanto com uma hierarquia vertical das estruturas organizacionais quanto com uma hierarquia horizontal daqueles desvalidos que acabam se ajeitando a uma situação dada¹.

O conceito de transversalidade permite uma relação de atravessamento na qual não há hierarquia, na qual as interações são mútuas e múltiplas. E pode ser facilmente transportado para a discussão sobre o conhecimento; não poucas vezes Foucault, Deleuze, Guattari definiram suas atividades de produção filosófica como transversais, mostrando sua interação e o atravessamento de múltiplos campos de saberes.

Neste contexto, a noção de fundamento já não faz sentido. A Filosofia não pode ser tomada como fundamento de nada, nem pode ser fundamentada por nada. Adeus, metafísica! No diálogo da

Filosofia com a Educação, são dois campos de saberes que se atravessam, desdobrando-se em múltiplas possibilidades, como um caleidoscópio que, a cada golpe de mão, faz surgir um novo quadro, novas possibilidades. Sem hierarquia, sem fundamento, com criatividade. Eis a possibilidade de diálogo e de interação que o conceito de transversalidade nos coloca.

Resgato agora a noção de Educação como área aberta colocada anteriormente. É como área aberta, como multiplicidade de referenciais que a Educação se mostra apta a uma relação transversal com a Filosofia e com outros saberes. E nessa relação de atravessamentos, a diversidade e a criatividade florescem.

A toda essa discussão, poder-se-ia objetar: qual a razão, qual o sentido do diálogo da Filosofia com a Educação, nessa perspectiva? Esse diálogo é necessário? Teria algo a acrescentar? Se a Filosofia não se presta a fundamentar a Educação ou a refletir sobre problemas educacionais, para que a filosofia na educação?

Tanto em *O que a filosofia?* quanto em textos anteriores, Deleuze frisou bem a questão: a Filosofia tem uma utilidade, que é a da produção de conceitos. A afirmação de que a Filosofia é inútil é uma bravata que muito poderia valer, como argumento impactante, nos tempos gregos, eivados de aristocracia. Mas mesmo ali ela era útil, sob sua elegante capa dourada de inutilidade. Se apenas ela produz conceitos, se os conceitos são uma forma de produzir o mundo, há uma singularidade da Filosofia e ela faz sentido.

Se para a Educação é importante a produção conceitual, está justificado seu diálogo com a Filosofia. Assim, a Filosofia como singularidade de campo de saberes atravessa o platô educação, que por sua vez assume a perspectiva de um “plano de imanência” do qual podem brotar conceitos filosóficos. Deleuze e Guattari mostraram que a Filosofia é necessariamente imanente; os conceitos são

criados a partir de um plano, que é um corte na multiplicidade, permitindo um solo firme para os conceitos. Em outras palavras, um conceito nunca é criado do nada. Ora, podemos compreender a Educação como um plano, um corte, a partir do qual conceitos poderão ser criados. Esses conceitos serão, necessariamente, produções ao nível da problemática educativa, dirão respeito aos problemas suscitados pela Educação.

Dessa forma, Filosofia e Educação, respeitadas as respectivas singularidades, são necessárias, uma como plano, outra como atividade de criação, para que seja possível a produção de conceitos que digam respeito à problemática específica da Educação. Não se produz conceito sobre problemas educativos sem a Filosofia, assim como não se faz filosofia sem uma problemática e um plano de imanência, que por exemplo a Educação pode fornecer.

Penso que assim fica justificada a necessidade do diálogo transversal da Filosofia com a Educação.

Filosofia, Educação e paciência do conceito

Sintetizando, proponho então que compreendamos a Filosofia da Educação como um exercício da paciência do conceito, uma vez que o trabalho do conceito exige paciência. Mas um trabalho com conceitos a serem criados a partir de problemas educacionais, tomando o plano Educação como um plano de imanência.

Com Deleuze e Guattari aprendemos que o conceito é a instituição de um acontecimento; é a Filosofia que produz acontecimentos. Mas o conceito é um exercício de paciência, um investimento do pensamento sobre si mesmo, marcado pela materialidade de um plano de imanência. Ele – o conceito – é suscitado por pro-

blemas vividos na pele, sentidos com toda a intensidade. Mas os problemas não podem ser resolvidos de um golpe; é aí que entra em cena o trabalho com a paciência do conceito. Trabalho que envolve visitas aos filósofos, aos textos clássicos da história da Filosofia, aos conceitos já criados, não para tomá-los de forma acrítica, mas para recriar ou mesmo criar o novo, se o problema em questão assim o exigir.

Mas há ainda um segundo aspecto da paciência do conceito. A palavra grega *pathos* indica paixão, sensação. Poderíamos ainda falar em afetação. Isto é, os conceitos são como afetos, os conceitos nos afetam ou não, como uma música nos afeta ou não nos afeta. É o que Deleuze chamou de “pop-Filosofia” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 12) na qual não há nada a compreender ou a interpretar; uma Filosofia pode nos afetar ou não, e é tal afeto que possibilita ou não nossa adesão a uma determinada perspectiva filosófica.

Para a Filosofia da Educação, isso implica numa experiência com o afeto dos conceitos, a partir dos problemas educacionais. Em nossa investigação filosófica para tratar dos problemas equacionados a partir do plano de imanência da Educação, encontraremos conceitos que não nos afetarão; esses deverão ser descartados. E encontraremos conceitos que nos afetarão; esses serão trabalhados e rearticulados, com paciência, rumo a uma produção criativa.

Tendo iniciado este artigo com uma citação de Deleuze e Guattari, gostaria de deixar os leitores novamente na companhia dos autores franceses, quando colocam a questão da indiferença frente ao pensamento e de sua periculosidade.

“[...] pensar suscita a indiferença geral. E todavia não é falso dizer que é um exercício perigoso. É somente quando os perigos se tornam evidentes que a indiferença cessa, mas eles permane-

cem freqüentemente escondidos, pouco perceptíveis, inerentes à empresa” (Deleuze; Guattari, 1992:58).

Concluo, apostando que tenhamos a coragem de enfrentar os perigos de pensamento, ousando produzir uma Filosofia da Educação criativa, que não nos leve a paralisar o pensamento, mas a experimentá-lo em toda a sua intensidade.

Resumen O presente artigo propõe-se a repensar a Filosofia da Educação, a partir da noção de Filosofia proposta por Deleuze e Guattari, que a identificam como atividade de criação de conceitos. Critica as noções correntes no Brasil, que compreendem a Filosofia da Educação como “reflexão sobre problemas educacionais” ou como um dos “fundamentos da Educação”, propondo um diálogo transversal da Filosofia com a Educação.

Palabras clave

Conceito; Criação; Deleuze e Guattari.

Abstract This paper proposes to rethink Philosophy of Education, starting from Deleuze and Guattari’s notion of Philosophy, as an activity of creation of concepts. This paper criticizes some Brazilian understandings of Philosophy of Education as a “reflection about educational problems” or as one of the “Education’s foundations”. Its conclusion appoints to a transversal dialogue between Philosophy and Education.

Key Words

Concept; Creation; Deleuze and Guattari.

NOTAS

1. Ver o ensaio de Guattari intitulado *A Transversalidade*. Em português, foi publicado em GUATTARI, Félix. *A Revolução Molecular*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BIBLIOGRAFÍA

- DELEUZE, Gilles (1992) **Conversações**. Editora 34, Rio de Janeiro.
- _____ (2001) **Diferença e Repetição**. Relógio D’Água, Lisboa.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix (1976) **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Imago, Rio de Janeiro.
- _____ (1980) **Capitalisme et Schizophrénie: mille plateaux**. Les Éditions de Minuit, Paris (tradução brasileira: *Mil Platôs*. SP: Ed. 34, em 5 volumes).
- _____ (1992) **O que é Filosofia?** Editora 34, Rio de Janeiro.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire (1998) **Diálogos**. Escuta, São Paulo.
- GALLO, Sívio (2003) **Deleuze & a Educação**. Autêntica, Belo Horizonte.
- GUATTARI, Félix (1985) **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. Brasiliense, 2ª ed., São Paulo.

_____ (1988) **O Inconsciente Maquínico: ensaios de esquizo-análise**. Papyrus, Campinas.

_____ (1992) **Caosmose: um novo paradigma estético**. Editora 34, Rio de Janeiro.

GUATTARI, Félix; NEGRI, Toni (1985) **Les Nouveaux Espaces de Liberté**. Dominique Bedou, Paris.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely (1986) **Micropolítica: cartografias do desejo**. Vozes, Petrópolis.

NIETZSCHE, Friedrich (1998a) **A Gaia Ciência**. Relógio D'Água, Lisboa.

_____ (1998b) **Genealogia da Moral**. Cia das Letras, São Paulo.

SAVIANI, Dermeval (1989) **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Cortez, 9ª ed., São Paulo.

Historia de la relación entre Educación y Tecnologías de Información y Comunicación

Tomás Landivar * y Claudia Floris **

Aquella escuela en aquella sociedad¹

Hasta hace no muchos años el ecosistema formativo estaba altamente restringido y coordinado por *agencias (instituciones) culturales que articulaban su discurso sin mayores contradicciones*: escuela, familia, iglesia, etc.. Había en estas agencias una lógica imperante, un objetivo explícito y valores estables. Todo era predecible. La escuela brindaba las competencias necesarias para actuar en sociedad. El espacio educativo informal, bastante restringido por cierto, apoyaba en general los criterios escolares².

* Master en Tecnología de la Educación. Docente del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Tandil.

Correspondencia: E-mail: landivar@rec.unicen.edu.ar

** Profesora en Ciencias de la Educación. Docente del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Tandil.

Correspondencia: E-mail: cfloris@rec.unicen.edu.ar

Hasta no hace muchos años, aunque todavía se observa pero cada vez menos, la vida de los niños transcurría entre las cuatro horas de escolaridad, la colaboración en las tareas de la casa o en el trabajo de los padres, los juegos colectivos en el barrio, el almuerzo y cena en familia con su carga educativa y moralizante, una hora de TV por día (cuando la señal llegaba) y la película quincenal el domingo por la tarde en el cine del barrio o pueblo, que disparaba y sustentaba las fantasías lúdicas de la siguiente quincena.

Cualquier conducta en cualquier lugar era altamente vigilada por todos los miembros de la sociedad, panópticamente. *Todas las instituciones culturales-formativas cerraban en la misma dirección.* La racionalidad y la moralidad imperante habían implantado sus normas y todos (al menos en el espacio público) actuaban y controlaban por su vigencia. Los medios de comunicación apenas comenzaban su vida y contribuían, con imperceptibles contradicciones, al desarrollo y mantenimiento de un proyecto social hegemónico. Todos educaban en la misma dirección, la educación informal no era un problema: la escuela transmitía los saberes necesarios y las herramientas básicas para apropiarnos de la cultura, el resto de la sociedad apoyaba esa labor y nadie osaba cuestionarla.

En tal sentido, abundan anécdotas de personas que, cuando niños, fueron reprendidos por el policía, el almacenero o cualquier vecino del barrio ante una inocente picardía observada en el espacio público. Como aquellas otras que recuerdan “alguna” revista, película o canción que circulaba marginalmente y donde se podían observar mensajes socialmente censurados, desde los “pecaminosos” hasta aquellos de tipo político revolucionario. Casi toda la sociedad “formaba” en la misma dirección, en el espacio público las contradicciones apenas se percibían.

Estos criterios y esta organización social fueron los fundantes de un modelo que, inferimos, comenzó a sentirse amena-

zado seriamente desde el propio origen. En rigor, y visto desde el hoy, ya en su génesis estaba su contrario. Esta contradicción originaria sufre una fuerte profundización durante el siglo XX con la percepción de que la educación no era la única y necesaria formadora, promotora del desarrollo, estimuladora del progreso y recreadora de la cultura.

La contradicción de origen fue, entre otras, la limitación de la idea inicial de que el acceso a la palabra impresa por parte de los sectores populares, ideal salvífico del momento, garantizaba la autopromoción de los pueblos, la autonomía y la libertad dignificante. Concretamente: a) potenciaba la posibilidad de justificar racionalmente la opinión pública como construcción social capaz de controlar los gobiernos y de erigirse como agente del progreso, a la vez que vehiculizar la conformación de acuerdos inclusivos, en el marco de los ideales de las democracias incipientes; b) también facilitaba la construcción de una ética universal y racional sobre las bases del imperativo categórico kantiano y, claro está, c) merced a la objetividad de la ciencia que comenzaba a construir un lenguaje específico y preciso en el marco de la asociación ciencia-progreso, la palabra escrita y el discurso argumentativo que ella demandaba, se constituía en el eje articulador de un proyecto universal, tanto para el proceso constructivo como para la difusión del mismo.

Pero lentamente comienza a sospecharse que no era suficiente el saber leer y escribir, pues eso no garantizaba el acceso a la alta cultura. *Porque en la cultura real, en la cotidiana, coexistía lo deseado como ideal con el producto no deseado por cierto de las nuevas tecnologías de producción de sentido,* indeseado para los precursores de lo primero, quienes ya veían una amenaza en los nuevos productos culturales.

El libro y la prensa, entonces, no eran garantía suficiente para la difusión de la cultura, la perenne, la verdadera. En ellos

“cualquiera” podía publicar “cualquier cosa”, violando la virtuosidad de su esencia al convertirlo en vehículo de trivialidades vulgares y/o inmorales que poco ayudaban al desarrollo del pensamiento, al vuelo de la sana fantasía y del goce estético permitido y promovido por los cánones clásicos³.

Al sólo efecto ilustrativo, y dada su claridad conceptual, leemos en el libro de *“Lecturas Morales e Instructivas coleccionadas y dispuestas para uso de las escuelas comunes de la República”* (Berrutti, 1934), en la lectura “número 1” (de 86 que contiene el texto) bajo el título de *“La Lectura”*:

“En la lectura deben cuidarse dos cosas: escoger bien los libros y leerlos bien. Nunca deben leerse libros que extravíen el entendimiento o corrompan el corazón. Las lecturas irreligiosas e inmorales no conducen a la ciencia; por el contrario, son una fuente de frívola superficialidad. Conviene leer los autores cuyo nombre es ya generalmente reconocido y respetado ... no sólo por lo que dicen sino por lo que hacen pensar. El espíritu se nutre con la doctrina que le comunican, y se despierta y desarrolla por las reflexiones que le inspiran” (pp. 7-8).

Como vemos, la escuela ya alertaba sobre el asunto, quedaba en evidencia que el problema no se resolvía con leer y escribir, el tema era “qué leer y qué escribir”. El ideal de la ilustración (potenciado y difundido en los miles de Cafés de Inglaterra, en los Salones Franceses y las Sociedades de Tertulias Alemanas durante los siglos XVII y XVIII), sostenía que el acceso a la lecto-escritura promovía la racionalidad, aumentaba el conocimiento y permitía la conformación de una Opinión Pública controladora de los gobiernos⁴. Pero el común de la gente, la que no asistía a los ámbitos de debate público ilustrado, leía las páginas amarillas de los periódicos Franceses y

novelas de “dudosa calidad”⁵. Comenzaba a filtrarse, desde el mismo origen, el agua por las fisuras del modelo.

Este ámbito informal, que si bien ya se veía complejo en su momento hoy nos parece muy limitado pues el libro y el periódico constituían prácticamente los únicos medios de difusión masiva (que además no llegaban a todos), se complejiza mucho más en este siglo con la aparición de la gran diversidad de tecnologías y medios de comunicación que hoy conocemos, que potencian la circulación (producción y consumo) de mensajes a límites antes insospechados. *Ya no se trata sólo de qué leer y qué escribir en el contexto de una oferta limitada y de una sociedad relativamente homogénea en el proyecto, hoy se trata de qué mensajes consumir ante la cada vez más accesible diversidad de ofertas, tanto en contenidos como en medios de acceso, en una sociedad global, heterogénea y hasta contradictoria*. Donde además, y conformando el contexto en el que se inscribe lo dicho, los fundamentos de la modernidad se debilitan dando paso a los de la posmodernidad. En la cual, al decir de Lipovestky (1994),

“las sociedades han liquidado los valores sacrificiales, sean éstos ordenados por la otra vida o por finalidades profanas, la cultura cotidiana ya no está irrigada por los imperativos hiperbólicos del deber sino por el bienestar y la dinámica de los derechos subjetivos; hemos dejado de reconocer la obligación de unirnos a algo que no seamos nosotros mismos” (p.12).

En torno a la interpretación de lo brevemente indicado hasta aquí, muchos son los estudios y análisis que se efectuaron sobre la relación sociedad, educación y comunicación, situados en el espacio de lo que hemos denominado educación informal. *A esta altura todos coinciden en advertir sobre la magnitud del cambio en las relaciones sociales, políticas y económicas que las Tecnologías de*

la Información y Comunicación (TIC) estaban y están provocando, las que a su vez son producto de la nueva configuración socio-política-económica. Por sólo citar dos extremos paradigmáticos, tanto la vertiente crítica como la funcionalista aportan lo suyo desde el mismo inicio de sus investigaciones.

La **teoría crítica** realiza sus observaciones a la nueva sociedad, donde se produce el “retraimiento de la autonomía que la ilustración prometió al pensamiento, es la consecuencia de un sistema que homogeneiza todo para incluirlo en la estructura mercantil”. La crítica de fondo a la sociedad contemporánea es la pérdida de lo humano, de su autonomía, la adaptación al “progreso constante que se constituye en la maldición de su incesante regresión ... Se trata de una civilización que se ha construido a expensas de lo humano, de esa autonomía que no descarta el sentimiento de trascendencia, que no evita a los dioses” (Schmucler, 1992:73-74). *La industria cultural*, instrumento de la sociedad capitalista, supone la producción de la cultura como parte del sistema productivo; así, el pensamiento se transforma en mercancía. Se estandarizan los consumos culturales y por ende los estilos de conducta; “la sociedad de masas representa la degradación, la lenta muerte, la negación de lo que para ellos (los de Frankfurt) significa la cultura” (Barbero, 1991:43). De esta manera el pensamiento pierde su dimensión liberadora y queda adherido a lo existente, entre otros mecanismos, la industria cultural es la mayor responsable, la que, para Adorno “es diversión, esto es huida. Pero no de la realidad sino de todo pensamiento de resistencia a esa realidad...” “...la liberación que promete la diversión es liberación del pensamiento en cuanto negación” (Chorroarín, 1997). De esta manera, el individuo queda determinado como cosa, presentándosele un único destino posible. Proceso que conlleva a la estandarización de la sociedad, a la masificación que coarta la autonomía. Desde esta corriente, en última instancia, se piensa a los

medios de comunicación como medios de poder, dominación y degradación.

Pero también el **funcionalismo** aporta lo suyo en diferentes aspectos, viendo desde su perspectiva ciertas amenazas sociales en la irrupción de los medios, amenazas distantes de las observadas por la escuela de Frankfurt claro está, pero amenazas al fin, que ratifican la preocupación al respecto. En rigor, aquí no se habla de instrumentos de dominación, contrariamente se piensa a los medios como instrumentos de la democracia moderna. “Para los teóricos norteamericanos de esos años, la cultura de masas representa la afirmación y la apuesta por la sociedad de la plena democracia” (Barbero, 1991:43). No obstante, Lazarsfeld y Merton en 1948 manifiestan su preocupación al describir la “*disfunción narcotizante*”, producto del aluvión de información que desestimula al lector u oyente medio, dado el exceso de información irrelevante cuya necesidad de consumo limita el tiempo para la acción social organizada. Para estos autores la Comunicación Masiva está entre los “narcóticos más eficaces”, pues la excesiva dosis de comunicaciones transforman las energías de los hombres: de “participación activa a saber pasivo”. Denuncian el *conformismo social* promovido por los medios:

“Es que estos medios no sólo afirman permanentemente el status quo sino que, en igual medida, omiten suscitar cuestiones esenciales sobre la estructura de la sociedad. Con ello, guiando hacia el conformismo y proporcionando muy poca base para una evaluación crítica de la sociedad, los medios masivos de comunicación con patrocinio comercial traban de modo indirecto, pero eficaz, el sólido desarrollo de una perspectiva auténticamente crítica (...) existiendo gran cantidad de materiales conformistas en detrimento de artículos y programas críticos” (1948:36-37).

Para unos, sintetizando, el problema reside en la pérdida de la autonomía y la imposibilidad de alcanzar un estado verdaderamente humano en esta sociedad, siendo la industria cultural una causante de esa limitación. Para los otros, resulta problemático la disfuncionalidad que estos medios ocasionan al dificultar el desarrollo de capacidades críticas que son necesarias para actuar en el sistema democrático que aceptan como válido. *Pero para ambos, sin duda, focalizando la crítica en el sistema como un todo o en los efectos disfuncionales de los instrumentos del mismo, es clave el rol que las TIC desempeñan en la “conformación” de la sociedad. Ya que las TIC limitan el desarrollo de personas con un pensamiento autónomo y/o crítico.*

Es importante adelantar aquí que ambas miradas *en su origen* poseen una concepción del receptor como un ser pasivo: que recibe e introyecta de manera directa e indiferenciada los mensajes provenientes de los distintos medios⁶. En consecuencia, que el receptor, la audiencia o el público, estaba siendo moldeado, persuadido, orientado y/o “formado” por los medios, quienes promovían la masificación y/o la narcotización de la sociedad. En ambos casos consideraban que atentaban contra la “conformación” de la sociedad en el sentido deseado por cada paradigma.

Aquella escuela, entonces, para aquella sociedad con escasos medios de información y comunicación (donde la educación informal transcurría básicamente en la presencialidad cotidiana, cuyos efectos no deseados podía contrarrestar con relativa facilidad), *ve amenazado su accionar redentor y se repliega sobre sí misma articulando la denuncia a la cada vez más fuerte presencia de los medios*. A veces, adoptando en conciencia alguno de los paradigmas anteriores, pero otras veces (tal vez la mayoría), las críticas no eran más que la inconsciente proyección de la impotencia para seguir con su función controladora, para seguir siendo el eje articulador

del consenso. Contradicción de una escuela fundada en los pilares de la ilustración y que no ve que sus propios supuestos son los que subyacen en la cultura lograda y, ahora, cuestionada.

La escuela de tiza y pizarrón, portadora de la verdadera cultura y de los valores del estado, articulada formalmente por éste, perdía tierras ante la imparable y arrolladora invasión de las bárbaras huestes tecnológicas comunicacionales que desorganizaban e informalmente penetraban todos los estratos sociales. Esto acontecía ante la bienvenida que a las TIC le prodigaban los: a) sectores populares que encontraban un aliado en la cotidianeidad cultural de sus mensajes (a los que ahora podrían elegir libremente), viendo así satisfecha su situación, y b) los intelectuales justificantes⁷.

La sociedad y la cultura ya eran diferentes a las soñadas en el origen. ¿Tal vez era un lógico quiebre en su evolución constitutiva, o la emergencia del contrario en la incesante y ascendente lucha? *La educación formal de Tiza y Pizarrón donde uno educaba al otro transmitiendo los saberes, los valores y un tipo de racionalidad, comienza a ceder paso a la educación informal, hoy básicamente electrónica en lo tecnológico y permisiva o escasamente normativa en lo social, donde merced a la interactividad los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo.*

Vinculación Educación-TIC: Una historia de parcialidad y desencuentros en una relación inevitable

Atento a lo anterior conviene retomar algunos aspectos e intentar una breve descripción histórica de las vinculaciones entre Educación y Comunicación, con el propósito de visualizar cómo llegamos a la situación actual, a la que hacíamos referencia.

La vinculación se planteó en dos dimensiones fundamentales muy relacionadas entre sí, una dimensión teórico-reflexiva y una práctica-instrumental. Vinculadas porque se nutren mutuamente, siendo una práctica el reflejo de una teoría y, en muchos casos, la inversa.

Por otra parte, adelantamos que en todos los abordajes de esta vinculación *subyace tanto para educadores como para comunicadores una constante, la idea del “impacto, del efecto directo e indiferenciado” de los mensajes transmitidos por las TIC en la audiencia/receptor y el efecto de la acción docente desplegada sobre los educandos.*

En la evolución de las vinculaciones indicadas encontramos cuatro grandes momentos.

Como vimos en el apartado anterior, *en un primer momento*, hasta los años 60 aproximadamente, la relación entre medios y escuela se manifiesta en el estado de *divorcio*⁸. La escuela era la portadora de la “alta cultura” (de la verdadera), portadora de la herencia cultural. Mientras los medios traían una cultura que contaminaba la verdadera, de y para las masas (propias), y por lo tanto irracional. La Escuela conducía hacia los modelos perdurables, intemporales a diferencia de lo efímero y superficial de los medios. Fuenzalida (1994:191), siguiendo a Jensen (1991) y refiriéndose a la TV, aunque lo podemos hacer extensivo a otros medios, indica que:

| | | |
|--------------------------------------------------------------------|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “la TV sería una agencia del engaño y de la desinformación social” | En contraste | “Con una década idílica de información plena a través de periódicos y libros” |
| “sería una agencia de la decadencia estética y del mal gusto” | En contraste | “Con siglos pretéritos en que imperaba el buen gusto” |
| “sería una agencia de la decadencia intelectual” | En lugar | “De la época dorada de una alta racionalidad lograda por la imprenta, la escuela y la Universidad” |

Entonces, la vinculación era mínima, apenas el desprecio de la escuela hacia las TIC que irrumpían el escenario político cultural con contenidos, estrategias y, decimos ahora, con una racionalidad diferente. Entre ambos la relación era la de vidas paralelas como bien indica Carbone (1991).

La problemática estaba planteada, fundamentalmente, en la dimensión teórica reflexiva. Poco y nada se avanzó en la dimensión instrumental, la escuela prácticamente no incorporó los medios para optimizar la enseñanza (dimensión instrumental) y, mucho menos, para realizar un análisis de los mismos. En este último sentido sí se puede observar un tratamiento de las “comunicaciones” en general como contenido educativo, pero desde una mirada de lo social como organismo y de las comunicaciones como instrumentos de progreso económico, pues se abordan las mismas desde la concepción del transporte (Comunicaciones terrestres, aéreas, fluviales, postales y telegráficas). Lo que hace a las comunicaciones en tanto contenidos transmitidos no era tema de análisis al interior de la escuela. En rigor, era tema de censura escolar y de crítica extraescolar por parte de un número mínimo de miembros de la comunidad educativa (dimensión teórica-reflexiva), quienes cuestionaban “algunos” contenidos (programas radiales, temas musicales, revistas y películas) dada su influencia perjudicial y des-educativos. Pero esos mensajes eran pocos y la crítica no era generalizada, por eso afirmamos anteriormente que “todas las instituciones culturales cerraban en la misma dirección”. Los mensajes “cuestionables” no eran tantos ni de llegada tan amplia, no obstante, eran suficientes para observarlos con cautela, para advertir el “peligro” dado su contenido y, peor aún, al ser de alto “impacto” según la concepción de la época. El divorcio marcó el inicio de la relación.

Un segundo momento estaría signado por el *recelo* (siguiendo las categorías de Carbone), pues se establece un acercamiento

en la relación a partir de los 60 producto de:

- a) las apropiaciones que la educación realiza de los aportes comunicacionales provenientes del funcionalismo. En éste los avances en los estudios empíricos sobre los efectos sobredimensionan “inicialmente” el poder configurador de los medios en la sociedad, a pesar de que, muy curiosamente, en esta misma corriente ya se anticipaba años atrás sobre la existencia de factores intermediarios que actuaban entre los medios y el receptor;
- b) las nuevas concepciones del aprendizaje que potenciaban la actividad y la estimulación en el alumno, como el valor de lo sensorial en la aprehensión de conocimientos;
- c) el contexto político desarrollista que realza la necesidad de una educación eficaz para alcanzar las metas del desarrollo económico, favoreciendo la incorporación de medios masivos para llegar a todos en todo lugar;
- d) la incipiente difusión de la crítica que se estaba formulando respecto a la manipulación ejercida por las TIC.

Convencidos del alcance y del poder configurador de los medios (impacto), la educación los incorpora a la tarea de enseñar. Este acercamiento es básicamente de tipo **práctico-instrumental**. Pues la educación se apropia de los instrumentos y técnicas de la comunicación con el propósito de optimizar la enseñanza, pero manteniendo una posición distante respecto al rol de las TIC en la sociedad, poco se dice de la informalidad educativa.

Desde la dimensión teórica-reflexiva, pero en segundo plano, coexisten en este período dos miradas, la del desprecio a las TIC (propia del período anterior) y los primeros planteos críticos que alcanzan centralidad en el período siguiente, desplazando las cuestiones instrumentales ahora relevantes. Esto nos dice que si bien hay

cierta cronología en las etapas, la coexistencia de las mismas también es una constante.

Retomando, a partir de los años 60' muchos educadores comienzan a ver a las TIC con propósitos formativos. Proceso que se ve fuertemente potenciado con el auge de la *Tecnología Educativa*, expresión que sintetiza el cambio en la enseñanza al contener en su interior a “la didáctica, la tecnología, los medios audiovisuales y la organización” (Mallas, 1979:19). Se apropia de los aportes de estas disciplinas (a los que hay que agregarle la psicología del aprendizaje) y los integra desde una mirada sistémica. Así, el modelo escolar intenta una primera aproximación a las TIC, apropiándose de algunas de ellas. Realiza algunas miradas al ámbito informal, más no como espacio formativo o conformativo general, informal y asistemático (mirada que nos preocupa) sino desde el análisis del supuesto impacto de los medios para justificar el uso de los mismos en y/o desde la educación sistemática.

Por un lado, se produjo la costosa incorporación a las instituciones educativas de elementos (aparatos) tecnológicos bajo el concepto de *tecnología en la educación*: “Se toman los productos de la tecnología como la tecnología en sí mismos y se superponen sobre los sistemas educativos vigentes” (Tecnología Educativa en la década del 80, 1982:2). La lógica imperante era la de alcanzar la eficiencia del proceso para obtener un producto de mayor calidad, en menos tiempo y costo. Analogía con los procesos productivos que generó innumerables resistencias.

Desde esta misma perspectiva comenzaron a desarrollarse estrategias innovadoras para, además de la optimización indicada en el párrafo anterior, poder llegar a más gente de la mejor manera posible fuera de la institución educativa con el propósito de promover el “desarrollo”, así tuvo un gran impulso la *educación a distancia*. Que no era otra cosa que llevar la escuela al hogar “a través” de

los medios, lo que facilitó un fuerte y hasta excesivo e innecesario desarrollo didáctico-instrumental aplicado a la diversidad de recursos tecnológicos disponibles en cada momento. Pero siempre dentro de los esquemas de la educación formal o no-formal, de la educación sistemática y controladora. Aquí aparece la llamada *Tecnología de la Educación*, “como un proceso lógico de planificación gracias al cual se optimizan los elementos integrantes del sistema: el nivel institucional y el nivel pedagógico estricto”, orientando su labor a la organización sistémica de los subsistemas que integran las instituciones de enseñanza y reduciendo lo pedagógico “al subsistema de enseñanza-aprendizaje por el cual se han de lograr los propósitos educativos de la institución o programa” (Sarramona López, 1986:104-105).

Innumerables críticas se realizaron a los planteos tecnológicos, desde las ideológicas (dada la relación con el conductismo, con el enfoque de sistemas, con los paradigmas comunicacionales del funcionalismo y con el desarrollismo), hasta las metodológicas, “todas descalificantes de la propuesta pero, en honor a la verdad, una gran cantidad de ellas desacreditaron la tecnología educativa confundiendo con la sistematización de la enseñanza”, lo cual evidenció una “confusión conceptual, falta de información, o bien intenciones precisas” (Quesada Castillo, 1990:7).

La **Tecnología Educativa Apropriada** se desarrolla sobre el final de esta etapa, intentando un rescate de la Tecnología Educativa tradicional incorporando la crítica a la misma y algunos supuestos conceptuales de la educación/comunicación popular⁹. Propone “un camino reflexivo de adaptación/apropiación de principios científicos, de procesos y productos tecnológicos, facilitadores de prácticas educativas comprometidas en el cambio cultural” (Fainholc, 1990:15). Es aquella que “sirve para proyectos colectivos progresistas y emplea básicamente los recursos de la propia comunidad

para resolver los problemas” (UNESCO, 1979). Al igual que las concepciones entre las cuales pretende construirse, esta mirada otorga especial atención al uso de TIC para lograr sus objetivos, los cuales no difieren sustancialmente de las propuestas modernizadoras aunque incorpore un discurso próximo a lo popular o a lo crítico. La diferencia en lo que al uso de TIC se refiere no es más que la de una atenta apropiación de instrumentos que respete el contexto sociocultural y la disponibilidad social de tecnologías. Pero siempre con relación al uso de estrategias en la educación formal y no-formal y en la modalidad presencial y a distancia; pero muy poco respecto a la educación informal a distancia.

Desde ambas propuestas tecnológicas, con finalidades “suestamente” distintas, se limitó el uso de medios al mejoramiento de la enseñanza. Ambas fueron instrumentales y ambas obviaron el análisis de los medios y, claro está, de la comunicación desde una perspectiva socio-cultural.

Tercer momento, denuncia. En esta etapa aparece -o se destaca- la denuncia de las escuelas críticas, las cuales -entre otras cuestiones- van a “reflexionar sobre las consecuencias del desarrollo de estos nuevos medios de producción y transmisión cultural, negándose a creer ... que con estas innovaciones técnicas, la democracia sale necesariamente ganando” (Mattelart, 1997:51). Se piensa a los Medios de Comunicación Social (MCS) como mecanismos de violencia simbólica que constituyen medios de poder y dominación. Estas construcciones teóricas tienen como propósito

“...desenmascarar las nuevas formas de la dominación política: bajo la apariencia de la racionalidad de un mundo cada vez más conformado por la tecnología y la ciencia, se manifiesta la irracionalidad de un modelo de organización de la sociedad que en lugar de liberar al individuo lo sojuzga” (*ibidem*:56)¹⁰.

Obviamente estas teorías también alcanzan a la educación formal, la cual no escapa a los planteos de fondo respecto a su rol y sentido de una formación manipuladora orientada a la dominación.

En la época del divorcio la crítica se orientaba a las TIC, y la escuela quedaba relativamente resguardada en su integridad. Durante el recelo (primer acercamiento), la crítica se minimiza ante la ayuda que las TIC brindan a una educación todavía enaltecida en su misión y necesaria para el desarrollo. Con la denuncia, ambos sistemas son severamente cuestionados y comienza la búsqueda de “alternativas” que permitan revertir la situación, cada uno por su lado. La vinculación inicial del recelo se resquebraja al punto de volver a la existencia paralela del divorcio, pero ahora con una profunda crisis al interior de cada uno, cosa que no existía en la denuncia; lo cual les impide avanzar en posibles vinculaciones, sólo continuar con las establecidas instrumentalmente. En tal sentido, lo que estaba en juego era el objetivo final de ambos sistemas en un marco de profundo cuestionamiento a la forma y sentido de su propia existencia.

Esto genera diversas opciones resolutivas. *En la educación:* la necesidad de una educación alternativa para los sectores populares o las propuestas para la abolición de la escuela o la transformación de la escuela para producir los cambios sociales desde el único espacio que tiene el pueblo para educarse. *En la comunicación:* la necesidad de una comunicación alternativa que abarca desde el nuevo orden mundial de la información y las comunicaciones (NOMIC), hasta la comunicación popular.

En este contexto, lo único que vincula la educación formal-TIC es la crítica. Cada campo tiene que atender a la misma, lo que les dificulta -en el marco de la crisis que transitan- pensar en una relación fructífera. Entre las tantas alternativas que se dan en ambos campos (tanto a nivel macro como micro), resulta necesario destacar dos

cuestiones que hacen a los supuestos de nuestro trabajo, ya que implican vinculaciones específicas:

- a) la *Comunicación Alternativa*¹¹: íntimamente unida a la educación popular-alternativa, con fuerte coincidencia en su dimensión práctica-instrumental.
- b) uno de los primeros intentos de mirar la *educación informal* desde la perspectiva que sostenemos.

Ambas superan la mera denuncia, iniciando la resistencia desde una práctica social explícitamente transformadora en el caso de la primera, o anticipando un camino resolutivo desde una práctica educativa innovadora, en el caso de la segunda.

a) Si bien la Comunicación Alternativa surge desde un marco teórico crítico a la situación educativa y comunicativa imperante, es menester hacer esta referencia a los aportes instrumentales que aquí se desarrollan *dada la firme convicción en el impacto en que se fundan y por la fuerte vinculación que establecen entre los campos.*

Desde un “encuadre distinto en lo epistemológico, concretamente desde una lógica dialéctica” (Martínez Terrero, 1986:234) y apuntando a “la construcción de un conocimiento liberador y a la acción política y social de las organizaciones populares” para “la construcción del poder popular” (Aramendy, 1989), se desarrollan innumerables técnicas participativas en el marco de una pedagogía denominada problematizadora, que incluyen el uso de TIC, especialmente aquellas de bajo costo y fácil utilización (cassette, periódicos murales y barriales, radios populares, etc.).

Atento a la fuerte crítica a la organización y contenido de las TIC y a la influencia (impacto) que las mismas ejercían en la sociedad, *desde este movimiento se produce una apropiación de instrumentos comunicacionales para apoyar la acción educativa popular orientada, entre otras cuestiones, a que el pueblo ejerza*

una lectura crítica de los mensajes que impedían (merced a la manipulación) su liberación. Desde aquí también una fuerte convicción en la influencia de los medios, y si bien bajo una concepción totalmente distinta que la de la tecnología educativa en lo ideológico (mientras una buscaba la modernización la otra buscaba la liberación), y en lo metodológico (una actuaba desde un diseño persuasor exógeno, y la otra desde uno problematizador endógeno), ambas realizan una apropiación de instrumentos y técnicas comunicacionales para facilitar el logro de los objetivos propuestos. Porque estaban convencidas del poder de impacto de los medios, al igual que todo el pensamiento crítico en el que se justificaban y en donde estaba ausente el análisis del receptor, sobre el que sí estaba avanzando el funcionalismo.

b) Respecto a la segunda perspectiva referida observamos, en este contexto, una de las primeras *intromisiones educativas en el ámbito informal* (bajo un concepto de educación a distancia que excede al tecnológico y a los ámbitos formales y no-formales), cuando Mario Kaplún (1983) indica que “el análisis de la relación entre educación y medios masivos no puede circunscribirse al aprovechamiento de estos últimos con fines específicamente educacionales” (p. 36). Indica asimismo, que en el encuadre tecnológico sólo se pensó en el uso de medios con propósitos educativos y pocas veces se analizó la educabilidad de los mismos y su potencial para ser utilizados en el marco de su ser, de lo que son, más que en el marco de lo que deberían ser, según la restringida mirada de la educación formal y no-formal. Kaplún plantea *el uso de los medios desde lo que son: “educadores informales” que actúan a distancia*; a los que hay que respetar sus características, cambiando la idea y la práctica de forzar a los medios a nuestros esquemas “educativos”, por otra que mire a la educación que están promoviendo informalmente los mismos. Toda una definición.

Desde aquel primer momento (divorcio) fueron aumentando exponencialmente las TIC, tanto como la posibilidad de acceso a las mismas. Pero no obstante al desarrollo de la *multimedialidad educativa informal*, se siguió mirando a las TIC desde la educación con *excesivo énfasis al interior de la escuela*, para ser utilizados en y por las instituciones educativas u otras agencias formativas. En el mejor de los casos se avanzó, desde el análisis de los medios guiado por los aportes de las corrientes críticas, en la promoción de una educación “para la comunicación”¹². Pero muy a pesar de estos esfuerzos que se desarrollaron básicamente en los limitados espacios no-formales, *la educación que se produce espontáneamente a través de los medios no fue vista por la mayoría de los educadores desde el potencial de la informalidad cotidiana*, cuestión que sí fue muy observada por otras áreas de conocimiento. Quizás se subestimó el espacio informal dado el peso de la tradición institucional de la educación escolarizada, quizás se obvió ante la dificultad de encontrar respuestas o, como seguramente también sucedió, muchos educadores no lo atendieron debidamente para no verse involucrados en posiciones críticas comprometedoras. Lo cierto es que a ese receptor o destinatario informal no se lo consideró como un “educando”, como una persona receptora de mensajes, de acciones formativas informales de las que sin duda aprende y, en tanto que aprende, está siendo educado.

Concretamente, *desde la educación sólo se tomaron, y se toman actualmente a las TIC, como posibles herramientas para optimizar la acción educativa*. Se centró y centra la acción en una educación “en”, “con” y “a través” de los medios (Landivar y Floris, 1998). Lo que no está mal, fue y es muy bueno, *pero se obvió el análisis de lo que sucedía con las TIC en el ámbito educativo informal*. Razón por la cual los educadores aún no hemos podido desarrollar una educación para la comunicación, amplia e integrada, pues

no disponemos de miradas explicativas, que nos permitan comprender el fenómeno y obrar en consecuencia.

La escuela actual, en este aspecto (a pesar de los teclados, pantallas, redes, correo electrónico, Internet, radios, periódicos, video, TV y todas las tecnologías imaginables), sigue siendo en su concepción la escuela de tiza y pizarrón. Y no es crítica a estos muy necesarios objetos, sólo se indican por el anclaje conceptual a épocas donde imperaban concepciones que no atendían a la actual realidad tecnocomunicacional. Sin duda las tecnologías y la sociedad de la información en general avanzaron más que las concepciones referidas. De todas maneras, siempre es necesario recordar que *no es la disponibilidad de recursos tecnológicos lo que determina una oferta educativa, son los usos y propósitos que con ellos se planteen*.

Y es así, en este estado, en el que estamos transitando el *cuarto momento*, que bien podemos denominar el de la **Coexistencia Obligada** propia de la incapacidad resolutive, de la limitación para elaborar el conflicto entre estos dos campos (educación y TIC) que forzosamente comparten un objeto, que viven bajo el mismo techo.

Estamos en un momento en el que habría dos posiciones claramente diferenciadas:

a) Por un lado, transitamos el momento de los grises, *añoramos algunas cuestiones de la vieja escuela en aquella sociedad, a la vez que nos deslumbramos de las TIC y las utilizamos*; observamos cautelosa y deslumbradamente el nuevo escenario mundial y, a veces, denunciamos, pero con liviandad ante el temor de caer en los blancos o los negros de otras épocas. A veces adherimos, pero sin la euforia pretérita por temor a la acusación. Estamos en la gama de los grises, sabemos de la complejidad y la experiencia nos incita a la cautela.

b) Por otra parte, y como es lógico en toda crisis, hay *intentos resolutivos* desde la mirada de la educación informal que, contrariamente a la cautela recomendada, *conllevan a adherir -olvidando la historia- a posiciones que aunque siendo muy válidas no pueden explicar (y tampoco pretenden) la totalidad del problema*. Y aquí nuestra gran preocupación.

A modo de cierre

Es precisamente en el último aspecto del apartado anterior donde observamos un gran desarrollo de aportes teóricos que describen la función que las diversas agencias culturales desempeñan en el proceso de socialización y, muy especialmente para este trabajo, las TIC (Fuenzalida y Hermosilla, 1991; Orozco Gómez, 1991; Fuenzalida, 1994). Estas agencias participan activamente en la conformación de la estructura cognitiva, afectiva y axiológica de las personas. Estructuras que operan como mediadoras de todos los aprendizajes. De esta manera, *el abordaje inicial de la educación informal* (donde se ponderaba el poder configurador de las TIC, merced al supuesto impacto de las mismas) *se ve ampliado a las múltiples mediaciones, que también se dan de manera presencial en el ámbito informal cotidiano*: familia, barrio, iglesia, club, escuela, etc. (Barbero, 1991).

No es sencillo develar la agencia de mayor influencia, aquella que determine o posea mayor relevancia en las estructuraciones básicas de las personas (entiéndase en la formación), a partir de las cuales un individuo mira la realidad: ¿la familia?, ¿la escuela?, ¿los medios?, etc. Sin duda todas son importantes, cada una está inmersa en la fuerte competencia de imponer los mensajes (contenidos) y los criterios para el análisis de los mismos (valores y competencias). Pero

sí es aceptado por la comunidad de especialistas que tanto la presencia como el contenido de las TIC es central, ya sea por su propia acción directa como por la indirecta. Este último aspecto se refiere a que su producto (presencia y contenido) se convierte en un insumo relevante de las demás agencias (Guadarrama Rico, 1999).

Sin negar la potencialidad de estos aportes, *hacemos un llamado a la cautela*. Aquella que nos sugiere no recaer en la inmediatez por el olvido de la génesis y los procesos constitutivos (Samaja, 1993). Este riesgo es la norma de hecho de la construcción humana, en cada recaída se borra la génesis, con el beneficio de la construcción y con el riesgo del descenso al estado anterior, producto del encanto de las propuestas superadoras que bajo otras categorías y lenguajes suelen abonar a lo ya sabido.

Aquí está nuestra postura, en este momento de grises incertidumbres observamos el **desarrollo de teorías** (posiciones, conceptualizaciones, etc.) *que no pueden considerarse como explicativas del todo*, menos aún *desviar la atención* de la totalidad del problema (restringir) a sus aportes. Cuestión que observamos y nos preocupa, pues *los viejos problemas no han sido resueltos y, aunque con nuevos ingredientes, aún están presentes. Incorporar nuevas miradas resulta esencial, siempre y cuando complementen y brinden claridad a lo construido y no desvíen la atención de lo central*.

El impacto, aunque con variaciones significativas, sigue existiendo y es cada vez más complejo. Pues el espacio “formativo informal” cobra cada vez más vigor y la escuela no puede desentenderse escudándose en la resignación del acto consumado. Por otro lado, el campo de construcción teórica no debe limitarse a los aportes meramente instrumentales, que buscan la optimización de procesos en aras a objetivos pragmáticos y utilitarios en cuya prolija y adaptativa formulación connotan el vaciamiento pedagógico y, por

qué no decirlo, ideológico. Parece ser que la construcción teórica se ha funcionalizado tanto a las demandas del mercado pedagógico que olvidó su génesis y, con ello, su verdadero potencial creador. La coexistencia obligada no debe llevar a la resignación, desde allí se puede resignificar la denuncia e intentar nuevas construcciones.

Resumen

La hegemonía de la escuela en la formación ciudadana se vio amenazada a partir de la segunda mitad del siglo XX ante el desarrollo de las TIC, dado el potencial “formativo” de los productos culturales transmitidos por éstas. Desde posiciones teóricas encontradas, y desde el inicio, ya se avizoraban los problemas que las comunicaciones modernas ocasionaban a la sociedad y la cultura. La escuela siente esta amenaza pero se repliega ante la incapacidad resolutoria para generar alternativas. Se recorren las etapas de la vinculación entre ambos campos, y se avanza sobre diversas contradicciones del discurso educativo en relación a las TIC en donde, esencialmente, se obvia el potencial formativo de estas tecnologías en el espacio de la educación que se realiza en la informalidad cotidiana. En el mejor de los casos se las considera instrumentalmente para optimizar la acción educativa. Pero nada más, y hoy coexisten independientemente mientras se vislumbran peligrosas aproximaciones teóricas que olvidan viejos problemas aun no resueltos y desvían la atención sobre las dimensiones individuales de la recepción que, además, suponemos parciales.

Palabras clave

Educación; Medios de Comunicación; Tecnologías de Información y Comunicación (TIC); Tecnología Educativa.

Abstract

Given the formative potential of the cultural products transmitted by CITS, hegemony in citizen education at school has been threatened by their development since the second half of the XX century. From the very beginning, the problems that modern communications caused to society and culture could be seen through opposing theoretical positions. The school feels this threat but it backs up at its inability to give alternative solutions. Linking stages between both fields are considered, and several contradictions about education speech related to CITS are put forward, but the formatting potential of these technologies in the field of the daily informal education is essentially omitted. At the most, they are instrumentally considered to improve education. However, there is no more to it than that, and today they exist independently. At the same time, we start to see dangerous theoretic approaches that forget old issues not solved yet and that divert attention about individual dimensions of the reception, which, moreover, are considered partial.

Key Words

Education; Media; Communication and Information Technologies (CITS); Educating technology.

NOTAS

1. Si bien no permanecemos ajenos a la discusión que se plantea entre una visión liberal (y a veces ingenua) de la escuela, y una visión contraria de la misma, crítica; consideramos a la escuela desde su propia razón social de ser, independientemente de que observemos que la sociedad siga siendo lo que es, o que requiera de ser transformada, y que la escuela tenga alguna participación en ello.

2. Entendemos por espacio educativo informal al espacio social general donde existe intercambio de significados entre personas o entre éstas y diversos productos culturales. Caracterizado por la espontaneidad y donde puede o no haber una finalidad explícita y/o consciente de afectar al otro en un sentido determinado. Rara vez hay sistematización consciente del proceso. En este contexto lo educativo debe interpretarse en tanto, “socializante”, “formativo” o “conformativo”.

3. Veamos por caso el Decamerón de Bocacio (1352) cuyo contenido es transgresoramente contradictorio con los valores y modelos pregonados en la época y, por supuesto, aunque visto hoy con gran valor literario, de contenido prosaico y vulgar para el “buen gusto” y costumbres imperantes.

4. Dice Ferry (1995) que “...el espacio público burgués correspondía a la institucionalización de una crítica que empleaba los medios de la moral para reducir, o racionalizar, la dominación política. En el contexto de la época, esto significaba impugnar el principio absolutista” (p. 15), a través “de la argumentación pública y la discusión racional dirigidas sobre la base de la libertad formal y de la igualdad de derechos” (p.16).

5. Según Darnton (1982) citado por Price (1994) con el propósito de rebatir a Habermas en la idea de que la prensa durante la ilustración promovía igualdad, criticidad y racionalidad, “el contenido de la prensa pre-revolucionaria no era de una filosofía liberal imparcial, sino bastante sensacionalista y de un criticismo moral orientado hacia las celebridades, que abordaban temas de depravación sexual y corrupción” (pp.34-38).

6. Esta concepción del receptor es compartida “en su origen”, posteriormente desde el funcionalismo Lazarsfeld supera ampliamente la concepción de Laswell al incluir la teoría de los factores intermediarios. Mientras en la escuela crítica el estudio del receptor nunca fue relevante.

7. Nos referimos básicamente a los adherentes a la visión “integrada”, donde el individuo, amo y señor, decide su destino libremente sin sujeción a ideologías rectoras. Sólo a los hechos de su propia realidad, sobre los que opera, ahora, en plena libertad.

8. El término divorcio, al igual que recelo y denuncia, a los que nos referiremos más adelante, los tomamos de Graciela Carbone, quien hace una clara descripción histórica de la relación Escuela-Medios (1991).

9. Si bien a la Comunicación Popular la situamos en el próximo momento (insistimos en que tales momentos no refieren a una visión estrictamente diacrónica), sus aportes ya se estaban desarrollando desde las posiciones críticas de la comunicación que adelantamos, y un sector de la Tecnología Educativa tradicional se apropia de ellos para intentar un salvataje.

10. Se puede ampliar el contexto teórico de la denuncia en los breves comentarios que hicimos oportunamente sobre la “escuela crítica”.

11. En el concepto de Comunicación Alternativa incluimos, sólo para la finalidad que nos ocupa, la gran diversidad de experiencias y formulaciones conceptuales y metodológicas que se dieron en el marco de la Comunicación y la Educación Popular, dialógica, horizontal, de base, participativa, etc..

12. En el concepto incluimos, en este momento, los avances teóricos y experiencias de Lectura Crítica, Educación para la Recepción Activa y Crítica, Pedagogía de Medios, Educación para la Comunicación, Educación para la TV, etc.. Casi la totalidad de estas experiencias surgieron en el ámbito no-formal y, la mayoría, se dieron en el marco conceptual de la Educación y Comunicación Popular (Ver Manual Latinoamericano de Educación para la Comunicación, 1992).

BIBLIOGRAFÍA

- ARAMENDY, R. Prólogo de VARGAS, L. y BUSTILLOS G. (1989) **Técnicas Participativas para la Educación Popular**. Tomo II Humanitas - Cedeпо. Buenos Aires.
- BARBERO, J.M. (1991) **De los Medios a las Mediaciones**. Gustavo Gili. México.

- BERRUTTI, J. (1934) **Lecturas Morales e Instructivas**. Angel Estrada y Compañía Editores. Buenos Aires.
- CARBONE, G. (1991) “Educación y Comunicación Social: desde el Divorcio, el Recelo y la Denuncia hacia las posibles vinculaciones”. En **Revista ALTERNATIVAS**. Nº 7. Centro de Producción Educativa, U.N.C.P.B.A. Tandil.
- CHORROARÍN, S. (1997) “El problema de la dominación en la Industria Cultural: las tesis y categorías de T. Adorno” en **Teorías Políticas y Teorías de la Comunicación**. Ediciones de Periodismo y Comunicación. Universidad Nacional de La Plata. La Plata.
- FAINHOLC, B. (1990) **La Tecnología Educativa Propia y Apropriada: Democratizando el saber tecnológico**. Humanitas. Buenos Aires.
- FERRY, J.M. (1995) “Las transformaciones de la Publicidad Política” en Ferry, Wolton y otros **El Nuevo Espacio Público**. Gedisa. Barcelona.
- FUENZALIDA, V. y HERMOSILLA, M.E. (1991) **El Televidente Activo**. CPU. Chile.
- FUENZALIDA, V. (1994) “Socialización y Televisión” en **Revista de Estudios Sociales**. Nº 82. Chile.
- GUADARRAMA RICO, L.A. (1999) **Dinámica Familiar y Televisión: un estudio sistémico**. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca. México.
- KAPLÚN, M. (1983) **Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos**. OREALC. Santiago de Chile.
- LANDIVAR, T. y FLORIS, C. (1998) “¿Qué hacemos los docentes con los medios de Comunicación en la Escuela?” en **Revista ALTERNATIVAS**. Nº 12. Tandil.
- LAZARSFELD, P. y MERTON, R. (1977) “Comunicación de masas, gusto popular y acción social organizada” en **La Comu-**

- nicación de Masas** Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- LIPOVETSKY, G. (1994) **El Crepúsculo del Deber**. Anagrama. Barcelona.
- MALLAS, S. (1979) **Medios Audiovisuales y Pedagogía Activa**. CEAC. Barcelona.
- MARTINEZ TERRERO, J. (1986) **Comunicación Grupal Liberadora**. Ediciones Paulinas. Buenos Aires.
- MATTELART, A. y M. (1997) **Historia de las teorías de la Comunicación**. Paidós. Barcelona.
- OROZCO GÓMEZ, G. (1991) “Recepción Televisiva: tres aproximaciones y una razón para su estudio” en **Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales**. Nº 2. Universidad Iberoamericana. México.
- PRICE, V. (1994) **La Opinión Pública: Esfera Pública y Comunicación**. Paidós Comunicación. Barcelona.
- QUESADA CASTILLO, R. (1990) “La Didáctica Crítica y la Tecnología Educativa” en **Perfiles Educativos** Nº 49-50. UNAM. México.
- SAMAJA, J. (1993) **Epistemología y Metodología: elementos para una teoría de la investigación científica**. Eudeba. Buenos Aires.
- SARRAMONA LÓPEZ, J. (1986) “Sistemas No Presenciales y Tecnología Educativa” en Castillejo, Colom, Escámez, García Carrasco, Sanvicens, Sarramona y Vázquez **Tecnología y Educación**. CEAC. Barcelona.
- SCHMUCLER, H. (1992) “Sobre los Efectos de la Comunicación” en **Revista Sociedad**. Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Octubre. Buenos Aires.
- Tecnología Educativa: Práctica, Evolución Conceptual y Prospectiva para la década del 80** (1982) Documento base

del Encuentro Latinoamericano y del Caribe. Caracas.
UNESCO (1979) “*Seminario Internacional sobre Tecnología Apropia-
piada en Educación*”. **Informe final**. Santiago de Chile.

Una estrategia de intervención sobre la deserción universitaria: el primer año en carreras ingenieriles

Claudia Figari *

María Rosa Nolasco - María Cristina Modarelli - María Inés Berrino

María Beatriz Boucíguez - Liliana Elisabet Irassar

María de las Mercedes Suárez**

Introducción

En este trabajo nos proponemos comunicar algunos de los hallazgos de la investigación "*Experiencias de innovación educativa y de orientación al estudiante frente al fracaso universitario en asignaturas básicas de carreras ingenieriles*", que se propone indagar la problemática del ingreso a carreras ingenieriles y la configuración de trayectorias educativas de los estudiantes. El primer año en la Universidad define un escenario fundamental de análisis que reclama, a su vez, la generación de experiencias que intervengan sobre la deserción de los estudiantes.

Nuestra experiencia como docentes en asignaturas básicas y desde el Departamento de Orientación y Bienestar de la Facultad

* Directora del Proyecto de Investigación. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Luján y de la Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.

** Integrantes del Proyecto de Investigación y Docentes del Área de Matemática y del Departamento de Orientación y Bienestar de la Facultad de Ingeniería - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Sede Olavarría, Argentina.

Correspondencia: E-mail: cfigari@ciudad.com.ar - rmolasco@fio.unicen.edu.ar

de Ingeniería de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires ha permitido detectar altas tasas de deserción durante el primer año. Esto ha motivado el desarrollo de un estudio en profundidad de los principales obstáculos que enfrentan los estudiantes.

Según estudios realizados¹ entre los años 1992 y 1997 se pudo constatar que la deserción promedio alcanzaba el 50% y sólo el 10% se reinscribía al año siguiente en las dos primeras asignaturas comunes a todas las carreras de Ingeniería: Análisis Matemático I y Álgebra y Geometría Analítica.

La integración de los estudiantes a la universidad en el primer año se encuentra sensiblemente atravesada por la crisis socioeconómica y, como derivación de la misma, por las dificultades que encuentran los jóvenes para sostener sus proyectos de estudio y trabajo (Figari, Dellatorre, 2001; Aisenson, 2002). Asimismo, la transición Escuela Media-Universidad debe ser especialmente considerada como factor interviniente en los obstáculos que encuentran los estudiantes al iniciar una carrera universitaria. Los contextos de crisis, que también suponen las transiciones, junto a las crecientes restricciones para sostener los proyectos, requerirán el despliegue de un conjunto de estrategias, que, si se limitan a un plano individual, no aportan a la construcción colectiva que demanda la integración a la vida universitaria. Reconociendo estos factores condicionantes, resulta crucial tomar en cuenta esta problemática desde la educación superior; interviniendo a su vez, desde el espacio institucional y desde las prácticas docentes que se ponen en juego (Sacristán, 1996-97).

Las transiciones (Dupuy, 1998), concebidas como procesos complejos, contrastan con la idea de un cambio abrupto. Más que un punto de inflexión en los recorridos históricamente configurados, se trata de reconocer procesos que involucran la puesta en rela-

ción de sentidos asignados a la Universidad, a la profesión ingenieril y los proyectos que van desarrollando. Las transiciones de la escuela a la universidad estarían indicando la elección de un proyecto educacional que, para sostenerse, necesita coexistir con la incorporación al mercado de trabajo, en un contexto de amplias restricciones para los jóvenes. A las dificultades para sostener los proyectos educacionales deben sumarse las elevadas tasas de deserción en el primer año, que demandan ser consideradas no sólo con relación al rendimiento académico, sino también respecto de la integración a la vida universitaria. Es en este sentido que las transiciones deben ser leídas en conexión con los variados obstáculos que se les presentan a los estudiantes al ingresar a la Universidad y para sostener el primer año. Y esta situación define asignaturas pendientes desde el accionar universitario comprometido en una política que atienda a las situaciones de deserción.

De esta forma, la edificación de proyectos (Guichard, 1995), en el marco de las transiciones, no puede dissociarse de las representaciones que los jóvenes expresan sobre la escuela, la prosecución de estudios superiores y sobre las propias trayectorias educacionales. Y esas trayectorias (en tanto recorridos que los jóvenes desarrollan, dentro de las posibilidades y limitaciones que marcan las instituciones) contribuyen a configurar un imaginario académico profesional (Testa, 1995), que condicionará las representaciones de futuro y la fisonomía del proyecto educacional que elaboran. Desde la educación superior, la producción de innovaciones que intervengan en las situaciones de deserción asume especial importancia. Teniendo en cuenta en primer lugar los factores estructurales que afectan los proyectos de los jóvenes, la mirada a las prácticas reales en contextos específicos de la formación universitaria no puede quedar ajena (De Alba, 1998). Siguiendo esta perspectiva, el "Proyecto Niveles", implementado en el año 1998 en las asignaturas

básicas de las carreras ingenieriles, se constituyó en un dispositivo relevante para operar sobre las elevadas tasas de deserción en el primer año.

En el presente trabajo nos proponemos analizar la incidencia del "Proyecto Niveles" en el rendimiento académico de los estudiantes, teniendo en cuenta el período 1998-2001. Asimismo, consideramos las percepciones que tienen los estudiantes sobre su incidencia en los niveles de comprensión, organización de estrategias e integración a la vida universitaria.

La metodología de trabajo fue cuanti-cualitativa y se analizaron:

- Los rendimientos académicos de los alumnos en las asignaturas básicas de Análisis Matemático (I, II, III), en el período 1998-2001, a través del procesamiento estadístico de los mismos.
- Las percepciones de los estudiantes sobre el "Proyecto Niveles" a través del análisis de contenido realizado en base a entrevistas individuales y grupales a los estudiantes².

La implementación del "Proyecto Niveles" en asignaturas básicas

La Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires viene trabajando desde hace varios años, a partir del Curso de Nivelación³, en la articulación Enseñanza Media - Universidad. El propósito del mismo ha sido intervenir en los altos niveles de deserción en el primer año, promoviendo una inserción más gradual de los estudiantes.

Tomando como base los documentos elaborados en los diversos Encuentros de Enseñanza de la Matemática en Carreras de

Ingeniería⁴, en los que hemos participado y en los cuales se trató esta problemática, pudimos constatar que los resultados, tanto del Curso de Nivelación como de un conjunto de intervenciones en el último año de la Enseñanza Media, han sido muy limitados, incidiendo muy levemente en la retención de los alumnos de primer año, donde se produce la mayor deserción.

Desde nuestra perspectiva, la problemática requería ser considerada desde las propias asignaturas básicas. De esta forma y como propuesta de investigación-acción, se diseñó e implementó el "Proyecto Niveles" a partir de 1998.

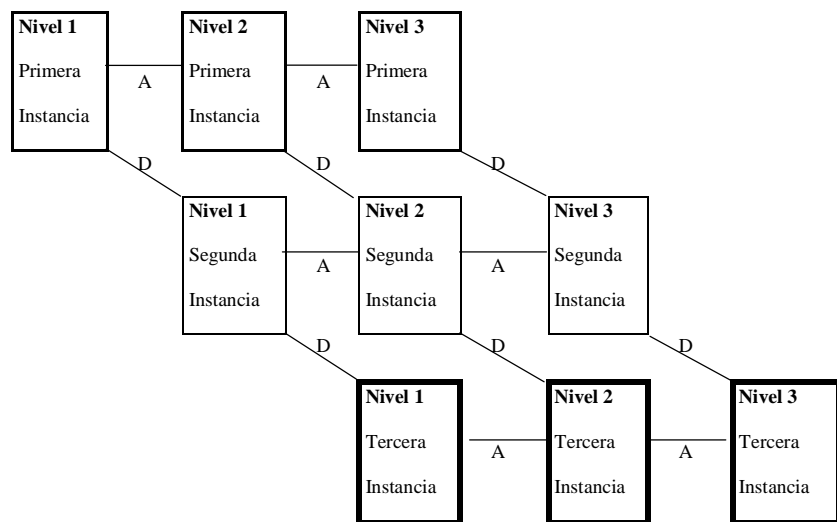
La principal característica del "Proyecto Niveles" consiste en organizar cada asignatura en tres niveles secuenciados. Cada nivel se estructura sobre la base de un núcleo temático que incluye los contenidos necesarios para la comprensión de los niveles siguientes.

Cada nivel admite tres instancias posibles de cursada: primera instancia, segunda instancia o repetición y tercera instancia tutorial. Cada uno de ellos tiene la modalidad de una asignatura de menor extensión. La estructura modular de cada nivel posibilita un tratamiento más exhaustivo y a la vez integrado de los contenidos. Además, cada alumno puede encarar la aprobación de la asignatura nivel a nivel correlativamente. Esto permite a los mismos avanzar a diferentes ritmos de acuerdo a sus aprendizajes, retomando los niveles que no hayan podido aprobar en una primer instancia.

En la primera y segunda instancia las clases se desarrollan con una modalidad teórico-práctica. Los docentes participan en un mismo espacio con los alumnos⁵ y orientan la propuesta de resolución de problemas individual y grupalmente. La tercera instancia o tutorial, difiere sustancialmente de las anteriores. El docente realiza un trabajo más personalizado intentando que los alumnos superen

los obstáculos que le impidieron aprobar anteriormente. Se intenta detectar los errores que cometieron inicialmente, analizar sus posibles causas y tomar decisiones para corregirlos. Se implementan nuevas guías de trabajos prácticos y problemas generando condiciones que fortalezcan la capacidad de análisis y de resolución de las nuevas situaciones planteadas⁶.

La correlación entre los niveles queda presentada en el siguiente esquema:



(A) Aprobado, pasa al siguiente nivel. (D) Desaprobado, pasa a la siguiente instancia del mismo nivel.

La implementación del "Proyecto Niveles" en las asignaturas básicas⁷ requirió la revisión de los programas, a los efectos de adecuarlos a la estructura modular que suponía la instrumentación del "Proyecto Niveles", asociando cada módulo a una instancia de aprobación. Asimismo, la discusión se centró en el aporte de las

asignaturas básicas en la formación ingenieril, desarrollando articulaciones con las materias tecnológicas.

La revisión de los programas incluyó: reformulación de objetivos, revisión de la organización de contenidos, definición de criterios e instrumentos de evaluación, diseño de metodologías adecuadas para cada una de las instancias modulares y producción de materiales didácticos. Asimismo, se definieron articulaciones entre las materias básicas. De esta forma, el Proyecto Niveles permite una mayor coordinación pedagógica de los docentes entre sí y significó la reflexión y revisión de las prácticas docentes.

Incidencia del Proyecto Niveles en la retención de los alumnos

Uno de los propósitos que guía la investigación que actualmente encaramos es la evaluación de la incidencia del "Proyecto Niveles" en la retención de los estudiantes durante el primer año. A partir del análisis de los datos de rendimiento académico en las distintas asignaturas incorporadas al Proyecto y del cotejo con los niveles de deserción antes de su implementación (entre los años 1992 y 1997 la deserción promedio alcanzaba el 50%)⁸, hemos podido constatar que la implementación del dispositivo ha incidido favorablemente.

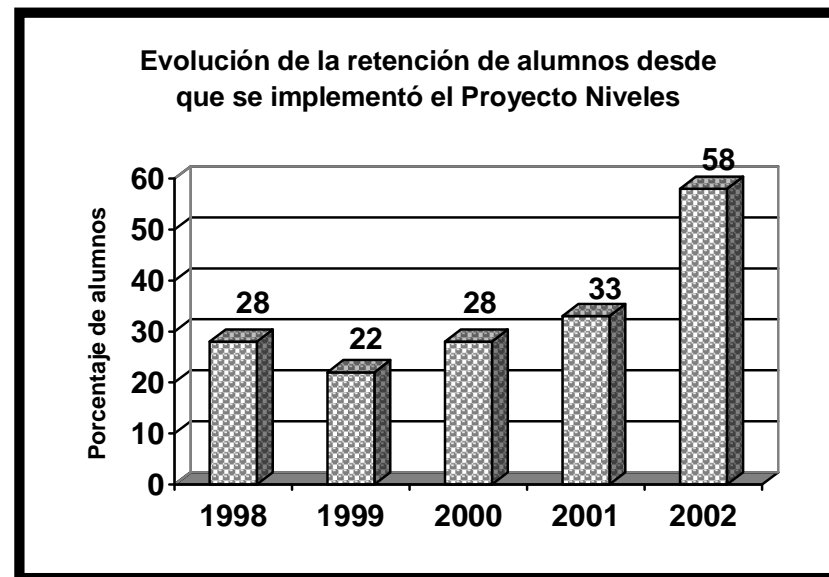
Cabe destacar que el "Proyecto Niveles" se propuso intervenir en los siguientes aspectos:

- desde la asignatura, revisando la modalidad de trabajo docente, y generando nuevas formas de organización, que incluían la modalidad tutorial. Asimismo, la producción de materiales específicos orientados al trabajo docente.

- desde el Departamento de Orientación y Bienestar, mediante entrevistas individuales y reuniones grupales con los estudiantes para favorecer la integración a la vida universitaria.

A medida que se fue implementando el "Proyecto Niveles", y que la mayoría de los docentes se fueron compenetrando con el mismo, se fue logrando una mejor tarea de coordinación entre las distintas asignaturas que están afectadas al Proyecto. La articulación entre la tarea docente y la orientación desde el Departamento de Orientación y Bienestar generó espacios de reflexión con los estudiantes sobre los principales obstáculos que encontraban en los aprendizajes y sobre las estrategias y modalidades de organizarse en el estudio.

En el siguiente gráfico mostramos el porcentaje de retención alcanzado en una de las asignaturas iniciales de carrera, Análisis Matemático I, sobre el total de los alumnos que desaprobaron la primera instancia de alguno de los niveles. Estos estudiantes, de no estar el Proyecto en marcha tendrían que haber recurrido la asignatura al año siguiente y, tal como se demostró en estudios anteriores, los ingresantes que no aprobaban las asignaturas del primer cuatrimestre en su mayoría se autoexcluían al sentir una sensación de fracaso y sólo el 10% de ellos se reinscribían al año siguiente (Eyler, Berrino y otros, 1996-1997).



De 102 alumnos que desaprobaron la primer instancia de alguno de los niveles de la asignatura Análisis Matemático I en el año 1998, se recuperaron 29 que representan el 28%. En 1999 se recuperó el 22%, que representa 30 alumnos sobre 134 que no habían acreditado la asignatura en la primer instancia. Esta disminución incide en el porcentaje tal como se puede cotejar en el cuadro que refleja los niveles de retención considerando las tres instancias en su conjunto. Esto se debió a que en el año 1999 la cantidad de alumnos que debieron cursar la asignatura en la segunda y tercera instancia disminuyó significativamente. De lo anterior se infiere que en ese año fue mayor el número de alumnos que acreditaron la asignatura en la primera instancia⁹. En el cuadro se puede constatar una tendencia ascendente sostenida a partir de 1999 en los porcentajes de retención. En el año 2002 se han recuperado 56 alumnos

sobre un total de 97 que habían desaprobado la primera instancia, lo que representa una retención del 58%.

El Proyecto Niveles en la acreditación total de la asignatura

Antes de la implementación del "Proyecto Niveles", una gran parte de los alumnos cursaban las asignaturas y no rendían en forma inmediata los exámenes finales. Esta situación prolongaba el tiempo de duración de la carrera, pues les impedía cursar las materias correlativas por no contar con la aprobación de las que le antecedían. En ciertos casos llegaban a la situación límite de perder las cursadas por no presentarse a rendir los exámenes correspondientes. Esto se logró mejorar con la implementación del dispositivo al contar los alumnos con la posibilidad de ir promocionando las asignaturas Nivel a Nivel hasta completarla en forma total.

Sobre el total de alumnos que acreditaron parcialmente las asignaturas¹⁰ involucradas en el "Proyecto Niveles", mostramos a continuación el porcentaje de los mismos que logró acreditarlas en forma total. Es decir, el porcentaje de los estudiantes que aprobaron los tres niveles de la asignatura, que habilita el proyecto niveles, más allá de las instancias en que las hubieran aprobado¹¹. Dichas asignaturas son: Álgebra y Geometría Analítica y Análisis Matemático I, II y III. Como Análisis Matemático III corresponde al segundo año de las carreras de Ingeniería, fue recién en 1999 cuando se aplicó por primera vez el "Proyecto Niveles", por lo cual no se cuentan con datos del año 1998 para dicha asignatura.

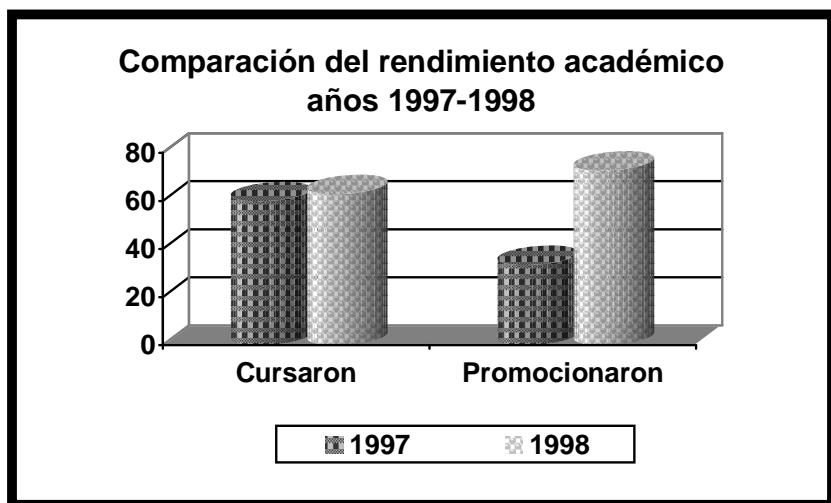
Porcentaje de alumnos que acreditaron en forma total las asignaturas involucradas en el "Proyecto Niveles"

| | 1998 % promoc. | 1999 % promoc. | 2000 % promoc. | 2001 % promoc. |
|------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| A. y G. A. | 67 | 78 | 44 | 59 |
| A. M. I | 72 | 73 | 65 | 66 |
| A. M. II | 81 | 73 | 60 | 54 |
| A. M. III | | 72 | 49 | 65 |

Ref.: Análisis Matemático I (A.M.I) - Análisis Matemático II (A.M.II) Análisis Matemático III (A.M.III) Promocionó o acreditó en forma total (Promoc.).

En la tabla se puede observar que en forma general los porcentajes de alumnos promocionados son similares y superiores al 65% en todas las asignaturas en los dos primeros años de implementación del Proyecto. El panorama cambió en el año 2000, ya que fue modificado el puntaje exigido en las evaluaciones para la acreditación total de las asignaturas, influyendo en los porcentajes de alumnos promocionados. La modificación en el puntaje mínimo exigido para acreditar en forma total las asignaturas se debió a que no había una diferencia sustancial entre el puntaje exigido para la acreditación parcial y la acreditación total. De todas formas, a partir del año 2001 se produce un incremento en dichos porcentajes, donde la acreditación total de las asignaturas se encuentra entre 54 y 66%.

Comparando los resultados alcanzados en Análisis Matemático I en los años 1997 y 1998 se puede observar en el siguiente gráfico cómo el porcentaje de alumnos que acreditó totalmente la asignatura se incrementó en un 39% con respecto al año anterior, que era de 33% (Aisenson, Figari y otros, 2000).



El incremento en el porcentaje de alumnos que acreditan en forma total las asignaturas y la mayor retención de los estudiantes en las asignaturas básicas se constituyen en logros importantes del "Proyecto Niveles".

Percepción y valoración de los alumnos sobre el dispositivo

Las trayectorias educativas se edifican en base a un conjunto de estrategias que ponen en juego los jóvenes, en un escenario que multiplica los obstáculos para dar sostenimiento a los proyectos. Del análisis realizado, a partir de las entrevistas individuales y grupales, se puede constatar la importancia asignada a "esforzarse para continuar estudiando en la universidad". Es en este sentido que se observa una creciente tensión entre el valor asignado al pro-

yecto educativo y las condiciones específicas para desarrollarlos¹². El "Proyecto Niveles" se constituye, según hemos cotejado a partir del análisis de datos cuanti y cualitativos, en un dispositivo que sienta condiciones favorables para sostener dichas trayectorias.

De las entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes que habían aprobado todas las asignaturas involucradas en el "Proyecto Niveles"¹³ se constata la relación existente que establecen entre la posibilidad de reiterar niveles (en el marco de la organización de las asignaturas básicas que posibilita el Proyecto) y el logro de una continuidad en los estudios, incidiendo de esta forma, en la retención de los estudiantes. Algunas apreciaciones de los alumnos son muy claras al respecto:

"Estuve varias veces a punto de volverme, porque en los primeros parciales me había ido mal, hasta que repunté otra vez (...). gracias a los niveles(...) el tema central fue que me quedé".

"Si no hubiesen estado los niveles perdía directamente la materia, tuve la oportunidad de repetir y la pude salvar".

"Si te iba mal, chau me vuelvo, si no tenía que esperar un año más para hacer Análisis Matemático, a mí me favoreció".

"Si no fuera por el Proyecto Niveles algunas materias creo que no las hubiera aprobado, (...) eso de que te den más posibilidades te favorece claramente".

"Te da más posibilidades y no te atrasás tanto (...) Es como que te da un empujón hasta que te acostumbrés".

"Gracias a los Niveles yo puedo dejar una fecha y la termino de dar un poco más adelante, porque ni siquiera me corta una materia para el otro cuatrimestre".

Las percepciones de los estudiantes reflejan también el modo en que el "Proyecto Niveles" aporta en el manejo de los tiempos,

influyendo a su vez, en la posibilidad de fortalecer la conformación de grupos de estudio entre los estudiantes:

"El Proyecto Niveles dentro de todo te va organizando en cuanto a las fechas".

"Te resulta más fácil ver lo que es la vida de la Facultad, el ritmo de estudio, ir cambiando de a poco".

"Para los que empiezan, un poco desorganizados, los Niveles te ayudan a organizarte un poco con los tiempos que es lo fundamental".

Algunas manifestaciones de los estudiantes exponen uno de los logros del "Proyecto Niveles" que ellos valorizan en particular: *acreditar las asignaturas en forma total.*

"En el momento que podés promocionar te permite utilizar otro tiempo para dar finales, para nosotros la carga de finales es terrible".

"El Proyecto atrae más a los chicos, porque da más oportunidades (...) Hay muchos chicos que se atrasan por no dar los finales".

"Creo que con los Niveles salís aprendiendo mucho más las materias, el final te resulta más difícil".

"A las materias las quise promocionar y las promocioné, porque sabía que para el final eran muy largas".

Más allá de la incidencia favorable del "Proyecto Niveles" en la retención y acreditación total de las asignaturas, aún quedan cuestiones a resolver vinculadas sobre todo con la plena integración a dicho proyecto de todos los docentes que se desempeñan en las materias básicas. Asimismo, se plantea la necesidad de profundizar en las articulaciones con las restantes asignaturas.

En consecuencia, la implementación del "Proyecto Niveles" se ha convertido en una estrategia válida de intervención, ya que tiene como logros a destacar:

- ✓ Un incremento en la retención de los alumnos.
- ✓ Mayor porcentaje de acreditación total de la asignatura.
- ✓ Permite una mejor integración de los jóvenes a la vida Universitaria.

Conclusiones

En un contexto de importantes incertidumbres para los jóvenes y de múltiples obstáculos para sostener los proyectos educacionales que emprenden, las estrategias orientadas a disminuir las tasas de deserción universitaria en el primer año asumen especial protagonismo. Generar condiciones favorables en este sentido contribuye a la democratización de la universidad pública, lo que requiere la definición de políticas orientadas al primer año. En el marco de la implementación de la innovación pedagógica que se expuso en este trabajo, la labor conjunta de profesores de asignaturas básicas y de profesionales desde el Departamento de Orientación al Estudiante ha sido fructífera. Cabe destacar que el "Proyecto Niveles" se configuró como innovación derivada de las líneas de investigación anteriores orientadas al estudio de los factores que incidían en la deserción universitaria y en la problemática de la transición escuela media-universidad.

La puesta en marcha del "Proyecto Niveles" ha contribuido a la generación de nuevas condiciones pedagógico-organizacionales, incidiendo en forma positiva en el sostenimiento de los proyectos educacionales de los jóvenes. Tal como surge de la evaluación rea-

lizada, se han logrado disminuir las altas tasas de deserción registradas entre los estudiantes que cursan el primer año en carreras ingenieriles. La organización de las asignaturas, la modalidad de trabajo docente (que incluye modalidades tutoriales) y la generación de espacios de reflexión con los estudiantes, en los que se analizaron los obstáculos con que se enfrentan en los aprendizajes, las estrategias y las formas de organización en el estudio; han incidido en forma favorable en el rendimiento académico de los estudiantes. Asimismo, se han propiciado múltiples espacios y modalidades de interacción docentes-alumnos, que, junto a otros ámbitos de reflexión sobre las trayectorias que van edificando, han concurrido en favorecer la integración a la vida universitaria.

La problemática abordada en nuestro trabajo aporta a un campo de indagación en el marco de la educación superior que adquiere sustantividad como línea investigativa no disociada de las prácticas docentes. Y es en este sentido que provee insumos fundamentales para viabilizar la masividad y la democratización en la Universidad Pública.

Resumen Las altas tasas de fracaso universitario que se registran en los estudiantes que inician carreras ingenieriles motivaron un estudio de los principales obstáculos que enfrentan los estudiantes en el primer año de sus estudios universitarios. En el año 1998 se implementó el "**Proyecto Niveles**", en algunas asignaturas del Área de Matemática, comunes a todas las carreras que se dictan en la Facultad de Ingeniería. La implementación del proyecto tenía un doble propósito: a. intervenir sobre los niveles de fracaso en las materias básicas, estableciendo una organización del trabajo docente en dichas asignaturas que permita al alumno una inserción más gradual y avanzar en el estudio de acuerdo a sus aprendizajes; b. generar un espacio de reflexión sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes en el primer año en la universidad. El trabajo expone los resultados obtenidos en el rendimiento académico de los estudiantes a partir de la implementación del "**Proyecto Niveles**", poniendo en evidencia los efectos positivos logrados en la retención de los estudiantes en el primer año.

Palabras clave

Educación superior; Deserción; Trayectorias educativas.

Abstract The height standard of university failure in students that begin engineering career, have motivated the development of an investigation about the most important obstacles they face up to the first year of university studies. The "**Levels Project**" was applied in 1998 to some subjects of the Mathematic Area that most careers have in common at the Engineering School. The project application had double intention: a) Intervene over failure levels on basics subjects, producing a teaching work organization in those subjects, that allow gradual introduction of students and an advance study according of their learning; b) produce a reflection room about students difficulties at the first University year.

Key Words

Upper Education; Desertion; Educational Trajectory.

NOTAS

1. Proyecto de Investigación: "Deserción estudiantil e Ingreso Universitario" en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (U.N.C.P.B.A.) Directora: Nora Eyler. Integrantes: Berrino, María I, Boucíguez, M. Beatriz, Irassar, Liliana E, Modarelli, María C, Nolasco María R, Suárez, María de las M. (1996 -1997).
2. Se realizaron 18 entrevistas individuales. Sobre el total de alumnos que aprobaron todas las asignaturas involucradas en el "Proyecto Niveles" (173) se tomó una muestra intencional (18 alumnos), cada uno de los cuales cubría uno de los posibles itinerarios dentro del Proyecto. Asimismo, se fomaron grupos de discusión con los alumnos que presentaban más dificultades.
3. El curso de nivelación está destinado a todos los ingresantes a la Facultad de Ingeniería de la U.N.C.P.B.A., en carácter no obligatorio ni eliminatorio.
4. EMCI (Enseñanza de la Matemática en carreras de ingeniería, 1994, 1996, 1997, 1999, 2000, 2002). Uno de los objetivos primordiales de estos encuentros ha sido el intercambio de experiencias orientadas a facilitar al ingresante el tránsito entre la Escuela Media y la Universidad.
5. Esta modalidad de trabajo permite una mejor articulación entre los distintos docentes de una asignatura, ya que el profesor responsable de la misma y los ayudantes integran su labor en el mismo espacio de formación.
6. Estas nuevas guías de trabajo práctico presentan actividades de resolución de problemas relacionados con la unidad temática correspondiente y problemas de aplicación relacionados con otras asignaturas.
7. Análisis Matemático I, Álgebra y Geometría Analítica, Análisis Matemático II y Análisis Matemático III.
8. Proyecto de Investigación: "Deserción estudiantil e Ingreso Universitario" en la U.N.C.P.B.A.. Directora: Nora Eyler. Integrantes: Berrino, María I, Boucíguez, M. Beatriz, Irassar, Liliana E, Modarelli, María C, Nolasco María R, Suarez, María de las M. (1996 -1997), Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
9. Mientras que en el año 1998 el porcentaje de alumnos que acreditó en la primera instancia fue del 43%, en el año 1999 fue del 47%.

10. Acreditar parcialmente o cursar la asignatura significa aprobar las evaluaciones parciales y luego rendir un examen final.

11. Acreditan en forma total o promocionan la asignatura aquellos alumnos que aprueban las evaluaciones parciales con un puntaje superior al 60% y no necesitan rendir un examen final.

12. En otros estudios realizados con poblaciones de ingresantes a la universidad, también encontramos esta tendencia. Nos referimos a una investigación en curso desarrollada en la Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación. Se indaga sobre los sentidos asignados a la educación y al trabajo por los jóvenes ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación: Proyecto: "Viejos y nuevos sentidos sobre el conocimiento y el trabajo en las representaciones de los jóvenes". Dirigido por la Mag.^{er} Claudia Figari y co-dirigido por la Lic. Graciela Dellatorre.

13. Los jóvenes entrevistados fueron seleccionados a partir de un esquema que cubre todos los itinerarios que pueden seguir los estudiantes cuando transitan por las asignaturas organizadas bajo el "Proyecto Niveles".

BIBLIOGRAFÍA

- AISENSEN, D.; FIGARI, C.; BERRINO, M.; BOUCÍGUEZ, M.; IRASSAR, L.; MODARELLI, M.; NOLASCO, M. R.; SUÁREZ, M. (2000) "Transición Escuela Media - Universidad: inicio de carrera en la Facultad de Ingeniería" en Revista **Alternativas** (Año V- N°19), Mayo, Editorial Laboratorio de Alternativas Educativas (L.A.E). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.
- AISENSEN, D. y equipo investigaciones en Psicología de la Orientación (2002) **Después de la escuela. Transición, construcción de proyecto, trayectorias e identidad de los jóvenes.** EUDEBA. Buenos Aires.
- De ALBA; A.(1998) **Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas.** Miño y Dávila - Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.. Buenos Aires.

DUPUY, R. (1998) *“Transitions et transformation des indentités professionnelles”* en Baubion-Broye (direction) **Événements de vie, transitions et construction de la personne**. Editions Eres. Francia.

EYLER, Nora; BERRINO, María I.; BOUCIGUEZ, M. Beatriz; IRASSAR, Liliانا E.; MODARELLI, María C.; NOLASCO, María R.; SUAREZ, María de las M. (1996 -1997) *“Deserción estudiantil e Ingreso Universitario en la UNCPBA”*. Informe final. Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

FIGARI, C.; BERRINO, M.; BOUCÍGUEZ, M.; IRASSAR, L.; MODARELLI, M.; NOLASCO, M. R.; SUÁREZ, M. (2002) *“El primer año en carreras ingenieriles: trayectorias educacionales y perfiles socioculturales”*, ponencia presentada en las **Jornadas Internacionales de Investigación sobre la Universidad. Dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales**. Universidad de Río Nacional de Río Cuarto. Córdoba.

FIGARI, C.; DELLATORRE, G. (2001) *“Jóvenes: el sentido del conocimiento y el trabajo en contextos de exclusión social”*, ponencia presentada en el **Congreso Latinoamericano. Actualidad y prospectiva del pensamiento pedagógico de Paulo Freire**. Tandil.

GUICHARD, J. (1995) **La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes**. Laertes. Barcelona. España.

PUIGGRÓS, A.; DUSSEL, I.; REDONDO,P.; MARIÑO, M.; ORELLANO, M.; THISTED, S.; OTERO, J. (1999) **En los límites de la Educación, Niños y jóvenes del fin de siglo**. Homo Sapiens. Argentina.

SACRISTÁN, J. G. (1996) **La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares**. Morata. Madrid.

SACRISTÁN, G. (1997) **Docencia y cultura escolar. Reforma y modelo educativo**. Ideas. España.

TESTA, J. y equipo (1995) **Los graduados de Relaciones del Trabajo (1987-1990). Estudio de caso. Programa de investigaciones sobre la situación ocupacional y profesional de graduados recientes de las carreras de la Facultad de Ciencias Sociales**. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Oficina de publicaciones, Ciclo Básico Común, Estudio N° 1.

El rol directivo en los procesos de gestión institucional de las escuelas de Educación General Básica

Una aproximación diagnóstica en la Provincia de Buenos Aires

María Ana Manzione*

Introducción

Los innumerables cambios sociales, políticos y económicos de los últimos años han destacado la problemática de la educación como centro de atención y preocupación para amplios sectores tanto nacionales como internacionales.

Las agendas político-educativas de los países de la región latinoamericana han incluido en los años '90 diversos ejes en torno a los cuales se estructuran las diferentes estrategias en materia de educación. Nuestro país no queda al margen de estas cuestiones. Las “obsesiones pedagógicas” que caracterizan dicha agenda se centran en conceptos tales como calidad, equidad, descentraliza-

* Profesora en Educación Inicial. Magíster en Ciencias Sociales (orientación Educación). Docente del Departamento de Política y Gestión de la Facultad de Ciencias Humanas y del Área Pedagógica de la Facultad de Ciencias Sociales e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Correspondencia: E-mail: manzio@ciudad.com.ar

ción y autonomía, los que podrían articularse a otro concepto clave: la gestión institucional escolar.

La gestión escolar aparece como uno de los elementos innovadores del Sistema Educativo, no sólo porque introduce la dimensión institucional como una cuestión central en el proceso reformista, sino porque intenta constituirse en el elemento articulador entre las definiciones macropolíticas y la micropolítica escolar (Ezpeleta, 1997).

De acuerdo a las tradicionales perspectivas de la administración educativa, las categorías formales y rígidas en las que predomina la visión jerárquica y normativa son reemplazadas por otras en las que asumen un papel central las políticas, las estrategias y los actores que las llevan adelante identificando obstáculos y oportunidades, consensos y conflictos.

Sin embargo, y pese a los intentos de mostrar a la gestión institucional escolar como un elemento superador de antiguas concepciones vinculadas a los modos de ejercer la dirección y el liderazgo en las escuelas, podemos afirmar que el término no posee un significado unívoco, sino que, por el contrario, adopta diferentes sentidos. Distintas visiones desde las cuáles es posible analizar y entender los procesos de gestión, que si bien son variadas, pueden clasificarse en dos grandes grupos. Por un lado, persiste aún -aunque *aggiornada* según los criterios neoliberales que dieron sustento a la Reforma¹ Educativa de los '90- una visión tecnocrática, que se apoya en una racionalidad orientada por los criterios de eficiencia, viabilidad y control constituyendo una verdadera "tecnología moral" que orienta y, hasta en muchos casos, determina las acciones de los actores. En palabras de Birgin (2000:12) "*la gestión es el gran paraguas que todo lo contiene*" y en el seno de una sociedad de consumo, en la que la calidad educativa aparece como deudora de las necesidades del mercado, la gestión escolar es vista desde una

perspectiva empresarial, como administradora de la institución². El líder capaz de llevar adelante una gestión eficaz se corporiza en la figura del director³, que debe conducir una institución autónoma, responsable, que genere los resultados esperados. Resultados que, por otra parte, son establecidos como tales en las instancias centrales del Estado⁴. En este caso se utiliza una óptica economicista, pragmática y administrativa empresarial (Ball, 1997; Silva, 1997) para dar cuenta de los procesos por medio de los cuáles se logran las metas centralmente establecidas. En síntesis, en la retórica reformista el concepto de gestión se legitima como una matriz de sentido, constituyéndose en nuevo paradigma en el que el líder es un sujeto fuerte, exitoso y promotor de la transformación bajo el imperativo del cambio y la innovación. Estas perspectivas depositan una confianza ciega en las capacidades del individuo y en el desarrollo de las capacidades innatas. Este neoindividualismo posesivo⁵ ignora la importante producción teórica acerca de las diferencias existentes entre las condiciones culturales y sociales de los distintos actores que confluyen en la institución escolar, así como los procesos micropolíticos que se dan al interior de las mismas vinculados con los repartos de poder, las estrategias de control, conflictos, negociaciones, coaliciones, etc..

Desde otra perspectiva, gestionar escuelas es preguntarse por su especificidad entendiéndola como "institución de existencia" (Enríquez, 1996) en tanto desempeña un importante papel en la formación social global, ya que promueve múltiples, y a veces hasta paradójicas, acciones que van desde la "*regulación, la transmisión y la reproducción hasta el cambio y la transformación*" (Garay, 1996:144). Esto implica otra posición frente al hecho educativo y a las políticas organizativas de las escuelas. En el mismo sentido, Santos Guerra (1992) afirma que los distintos procesos que se dan al interior de las escuelas -transacción de conocimientos, de sentimien-

tos, de discurso y de prácticas- están impregnados de una ideología y de “una dimensión ética y política. No es aceptable una visión neutral y técnica del quehacer de la escuela” (p.71).

En otras palabras y siguiendo a Duschatzky (2001), la gestión puede ser entendida “como fatalidad”, es decir que se la construye sobre una dirección ineludible de la que no se puede escapar, o “como ética”, en tanto se implementen acciones que permitan “leer” las situaciones y decidir frente a la singularidad de cada caso. Pero, aclara la autora, lo singular no remite a la individualidad ni a la identidad de una escuela, sino a los modos de hacer para producir algo del orden inexistente en las escuelas hasta ese momento.

Indudablemente la adopción de una u otra concepción de gestión escolar produce diferentes resultados tanto dentro de la organización escolar como en un entorno social más amplio. De este modo se manifiesta el papel político e ideológico que desempeñan las escuelas y los actores institucionales, y en el que la consideración de las dimensiones sociales, culturales y económicas tienen un papel central en la generación o no de procesos de democratización de la gestión institucional escolar.

La retórica de la Reforma Educativa destinada a la gestión escolar (que incluye múltiples cuestiones tales como la aplicación de contenidos nuevos, la elaboración de proyectos institucionales, la evaluación institucional, entre otros) es mediatizada de diferentes modos en virtud de la heterogeneidad que caracteriza a la base del sistema. En este proceso se involucran múltiples actores con vivencias y características particulares, contextos socioculturales y culturas institucionales diferentes, que definen estilos propios de operar en el contexto particular de cada escuela, permitiendo en algunos casos la emergencia de gestiones singulares.

En este sentido, el presente artículo plantea algunos resultados obtenidos en la tesis de maestría orientada a comparar los estilos de gestión escolar propuestos por la retórica reformista y aquellos generados por los propios actores escolares.

Para realizar dicha investigación se partió de la hipótesis de que el entramado discursivo de la Reforma Educativa Argentina trata de imponer una nueva tecnología moral, entendida desde una perspectiva foucaultiana como una tecnología del poder que se constituye en “un dispositivo de gobierno y autogobierno, de control y autocontrol, de regulación y autoregulación” (Silva, 1997:150), en la que la gestión constituye una herramienta omni-abarcadora del control de la organización. En este sentido a la gestión se la concibe como un *corpus* teórico que puede ser aprendido e interiorizado por los dirigentes y también como un conjunto de prácticas que, al efectivizarse, afectan tanto a los gestores como a los dirigidos, “*todos están atrapados en esta máquina, tanto quienes ejercen el poder como quienes están sometidos a él*” (Foucault, 1977:156).

Es necesario complementar esta visión con aquella que focaliza la atención sobre la potencialidad de los actores; en este caso particular se toma a los directores escolares, como mediadores de los lineamientos de reforma que se elaboran en las instancias centrales, imprimiéndoles sentidos diferentes de acuerdo a las subjetividades puestas en juego en espacios institucionales singulares. Con la idea de indagar acerca de los modos prevalecientes en el plano de la gestión escolar y tratar de establecer la percepción de los actores institucionales acerca de los lineamientos de la Reforma Educativa de los '90, las motivaciones políticas de los mismos que subyacen en los cambios promovidos en las escuelas así como la evaluación de las consecuencias posibles de las modificaciones impulsadas en ellas y los estilos de gestión que estas cuestiones promueven, se utilizaron tres categorías de análisis: *actor social, estilos de gestión y regula-*

ciones sociales. La primera de ellas, desde la perspectiva de Matus (1987), es entendida como “una personalidad, una organización o una agrupación humana que en forma estable o transitoria tiene capacidad de acumular fuerza, desarrollar intereses y necesidades produciendo hechos en una determinada situación” (p.754). Se utilizó también el concepto de *estilos directivos* definido por Ball (1989) como:

“...un proceso activo, a diferencia de una teoría o filosofía del liderazgo, es un modo de poner en práctica el liderazgo dentro de la realidad cotidiana de la escuela. No es, como algunos escritos sobre el liderazgo quisieran hacernos creer, un conjunto de deberes, funciones y responsabilidades abstractos” (p.95).

Las diferentes estrategias impulsadas por los actores escolares, especialmente los directores, y la identificación de los objetivos políticos que persiguen conforman modos y estilos particulares de ejercer la gestión institucional, en el contexto más amplio de las políticas educativas propias de un determinado tiempo y lugar.

En este sentido, los estilos directivos se constituyen en catalizadores de las *regulaciones sociales*, entendiendo que estas últimas permiten en la compleja trama social interrelacionar los modelos institucionales con el encuadre cognitivo de sensibilidades, disposiciones y conciencias que gobiernan lo que se permite en las prácticas (Popkewitz, 1994). Es decir, permite identificar “la acción que opera sobre las formas de actuar de los individuos para modificar, guiar, corregir los modos en que se conducen a sí mismos” (Birgin, 1999:10).

Desde este marco conceptual y luego de la recolección de datos se seleccionaron algunas variables tales como: apertura a la comunidad y participación, modalidades de capacitación docente

impulsadas institucionalmente, modos de elaboración del Proyecto Educativo Institucional, sistema de comunicación, asesoramiento pedagógico, delegación de tareas, percepción de los directores acerca de su trabajo y clima institucional.

Para el trabajo de campo se seleccionaron quince instituciones educativas de Educación General Básica de una localidad de la Provincia de Buenos Aires: la ciudad de Ayacucho⁶, priorizando en el recorte muestral a las escuelas de gestión estatal utilizando criterios de ubicación geográfica (urbanas, urbanomarginales y rurales), condiciones edilicias, número de alumnos e índices de repitencia y promoción de los mismos.

Se mantuvieron entrevistas no estructuradas con la inspectora de distrito y se realizaron entrevistas en profundidad a la totalidad de los directores escolares. La información obtenida se trianguló con encuestas a los docentes de las instituciones seleccionadas, completando la información obtenida de estos últimos con entrevistas en profundidad realizadas a algunos de ellos.

La gestión institucional escolar: entre la tecnocracia y la democratización

Según Angulo Rasco (1994) el concepto de cambio se diferencia del de reforma. El primero implica la relación de elementos de la estructura social y de las formas de conciencia que requieren a la vez respuestas históricas, analíticas y políticas, puesto que vincula conjuntamente a la cultura, la sociedad y la economía. La reforma es un acto de afirmación ideológica, que suele vehiculizarse a través de la poderosa retórica de la modernidad, del bien común. Pero ello solo denota la estructura de dicha retórica, lo que no nece-

sariamente tiene que estar indicando un cambio en los patrones de conducta social (Popkewitz, Tabachnick y Whelage, 1982; Gimeno, 1992, en Angulo Rasco, 1994). La reforma incluye componentes simbólicos e instrumentales; la primacía de uno sobre otro “*provoca la mayoría de las veces, que las formas mismas dejen sin tocar las relaciones sociales, institucionales y culturales que pretenden cambiar*” (Angulo Rasco, 1994:365). Las actividades de reforma generan la imagen de las instituciones que responden a las presiones de la modernización. De esta manera, las actividades que sustituyen al cambio provocan la afiliación a prácticas preexistentes, aquellas mismas prácticas que se pretendían cambiar, según los ideales explicitados en torno de los cuales las reformas se constituyen. Es en este sentido que se puede afirmar que toda reforma puede generar patrones sociales alternativos “*a los existentes o bien pueden convertirse en rituales de conservación y legitimación*” (*ídem*).

En la región latinoamericana en los años '90 se impulsaron, con el argumento de promover cambios de fondo en la educación, procesos de descentralización educativa, que en Argentina adoptan la forma de la provincialización. Estas medidas tuvieron su correlato en el plano de la institución escolar con el planteo de la autonomía y el fortalecimiento de la gestión de las escuelas, entendiendo a la gestión institucional escolar como el elemento articulador de las dimensiones macro y micropolíticas.

El análisis de los procesos de reformas en el ámbito educativo no da cuenta de grandes o nutridas modificaciones en dicho campo. Por el contrario, el desaliento y la frustración han sido la nota dominante considerando las expectativas puestas, en términos de control del cambio, en las instituciones educativas, en el marco de los distintos proyectos impulsados en este sentido, desde el centro a la periferia. Si bien se han incorporado perspectivas más consustanciadas con los aspectos prácticos, así como aquellas más

vinculadas con los aspectos culturales y políticos que han promovido alternativas en un intento de quebrar la tradicional perspectiva tecnocrática (“gestadas desde afuera”), los resultados en los cambios educativos han sido bastante limitados. Sobre todo si se tiene en cuenta la persistencia de los intentos de corte gerencialista, y su versatilidad para manifestarse de diferentes formas a través del tiempo.

La reforma educativa argentina impulsada en los años '90 no escapa a estas generalidades. A varios años de sancionada la Ley de Transferencias (24.049) y la Ley Federal de Educación (24.145) no es posible observar los cambios esperados y proclamados desde las instancias de gobierno. Tal vez esta falta de resultados se deba, entre otras cuestiones, a que los conflictos y fragmentación del sistema educativo se intenten resolver tratando de llevar adelante procesos de descentralización en organizaciones jerárquicas que no están preparadas para ello (Whitty, Power y Halpin, 1999). Por el contrario, este traslado de responsabilidades a niveles inferiores que no están en condiciones de asumirlas, probablemente profundice aún más la segmentación y estratificación del sistema educativo.

En este sentido, tanto las provincias como una gran cantidad de instituciones escolares parecen estar atravesadas por una infinidad de demandas y “*estructuran su accionar en base a la lógica de su satisfacción, mientras las reformas parecieran estar respondiendo a una lógica de operacionalización técnica de los principios derivados del nuevo paradigma educativo*” (Tiramonti, 1996:32).

Los cambios que se proponen en la mayoría de los documentos emanados de las instancias nacionales así como de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE), implican una reforma organizacional a nivel de las instituciones escolares como así también sugieren modificaciones en los estilos de gestión de las mismas⁷. Los estilos de gestión apa-

recen como esos elementos estratégicos a los que se hizo referencia en la introducción, para alcanzar los fines y objetivos propuestos, otorgándole a los directores de escuela, un papel protagónico en el impulso de formas diferentes de ejercer el liderazgo escolar. Especialmente en los documentos provinciales, se le otorga al director un rol eminentemente pedagógico -con autonomía también en lo administrativo-, debiendo promover además, la emergencia de instituciones “inteligentes” y flexibles en las que se incorporen los cambios y los conflictos como elementos dinamizadores de los escenarios cotidianos de las instituciones escolares que dirige (DGCyE, 1995).

Lo anterior estaría suponiendo un cambio con los estilos tradicionales de “conducir”, de “gestionar” la escuela. El discurso destinado al plano de la gestión educativa a nivel de la institución escolar reclama la emergencia de líderes exitosos, autónomos, eficaces y eficientes, capaces de llevar adelante los principios sustentados por la Reforma Educativa impulsada durante los años '90. En otras palabras, las características que deben poseer aquellos que ejerzan el rol de director escolar constituyen el nuevo *corpus* valoral, (casi una nueva “tecnología moral”), que viene a reemplazar a aquel que proponía al “director como transmisor de valores”, al “ejemplo en pulcritud, rectitud y moral”, propios de otros momentos históricos.

Sin embargo, y pese a la proclama “oficial”, no es posible suponer una efectivización absoluta de los lineamientos de la reforma en las diferentes áreas en general y en la de gestión institucional escolar en particular, debido a la complejidad de la realidad educativa que, por estar atravesada por múltiples determinaciones, supone un amplio espectro de respuestas posibles. En este proceso se involucra un número importante de actores tanto desde adentro como desde afuera de la realidad que se intenta cambiar. Esta multiplici-

dad de actores con vivencias particulares y características heterogéneas, reaccionan de diversas maneras, que van desde la aceptación a la resistencia, generando estilos propios de operar en el contexto de cada una de las instituciones y permitiendo la emergencia de un nuevo orden con un sesgo distinto del que propone la retórica reformista.

Es así que los cambios promovidos desde las instancias centrales se resignifican en las instituciones educativas de diferentes maneras, generando procesos singulares al interior de cada una de ellas; singularidad determinada por la convergencia de dos factores: los actores y el entorno. La función sustantiva de la escuela, es decir, los procesos de enseñanza y aprendizaje, no pueden aislarse del resto de los procesos que tienen lugar en su seno y que se ven afectados por un conjunto de relaciones mutuas. Así, por ejemplo, el trabajo desarrollado por un docente no es ajeno a la opinión que tengan de él sus compañeros y la dirección; la efectividad de los aprendizajes de los alumnos no es independiente del clima institucional escolar desarrollado; ambas circunstancias están afectadas por el liderazgo y la eficacia de la acción directiva y éstos, a su vez, son estimulados por los buenos resultados y por el reconocimiento y apoyo de la comunidad educativa. De ahí la necesidad de analizar las acciones de mejoramiento de la gestión institucional escolar desde una perspectiva lo suficientemente amplia que incluya no sólo una dimensión técnica sino también una dimensión ética-política, considerando muy especialmente los procesos tendientes a lograr una mayor inclusión de la comunidad en la planificación y gestión institucional, la conformación de equipos docentes y climas de trabajo adecuados, entre otros. En otras palabras, se hace necesario establecer cuáles son los procesos impulsados en las instituciones que promueven una mayor democratización de las mismas, entendiendo que lo que más claramente distingue el dominio

de la gestión son las estrategias empleadas en la organización escolar.

El análisis de los datos desde el marco conceptual planteado someramente en la introducción de este trabajo permitió establecer que en la mayoría de las instituciones analizadas, pese a aceptar que la institución escolar como parte del sistema está afectada por cuestiones políticas, un número importante de los actores involucrados no consideran que las escuelas operen como escenarios de actividad política. Esta falta de visión les impide entender lo que ocurre en la escuela y por qué ocurre. Considerar a la escuela como un sistema político permite entenderla como una institución menos racional y burocrática de lo que tradicionalmente se ha creído que era, visión que estaría presente en los directores de aquellas instituciones que comparten un estilo de gestión caracterizado como más democrático. Estos directores se asumen a sí mismos como agentes políticos aceptando la complejidad y la incertidumbre propia de la vida escolar. Desde esta perspectiva aceptan y asumen la necesidad de implementar diversas estrategias de lucha para alcanzar los fines consensuados con el resto de los actores. En este sentido promueven ciertas políticas organizativas sustentadas en un *corpus* valoral y ético claramente orientado por los principios de participación, compromiso e implicación. Son directores que no solamente son conscientes de las dinámicas micropolíticas que se desarrollan en las escuelas que dirigen, sino también de las dinámicas políticas que llevan adelante, “*porque la escuela desempeña, a través de sus prácticas y relaciones, un papel ideológico dentro del contexto sociocultural en el que está inmersa*” (González González, 1998:39). Si el director se sitúa en el centro de la actividad micropolítica, lo importante es reconocer lo que promueve, lo que inhibe, lo que consensúa y lo que decide autocráticamente (Bardisa Ruiz, 1996)⁸.

Como resultado de la investigación realizada se pudo establecer que aquellos directores que promovieron una gestión más democrática de sus instituciones se sostienen en la dimensión ética que han podido y han sabido imprimir a sus acciones directivas, priorizando las funciones pedagógicas por sobre las técnico-burocráticas y promoviendo la colegialidad en las relaciones profesionales y la participación ampliada de los diferentes actores institucionales.

En este tipo de gestiones los actores sociales que ejercen la dirección escolar son reconocidos por sus ideas y competencias, las que son puestas al servicio de un proyecto común, en un marco en donde la ética de la obligación es sustituida por la ética de la responsabilidad. Ejercen un liderazgo que no utiliza el trabajo en equipo para imponer sus puntos de vista personales. Este modo de llevar adelante la gestión genera un clima institucional adecuado para el desarrollo de la profesionalización⁹ docente y el abandono de las culturas individualistas de trabajo, posibilitando la aparición de propuestas que abren el abanico de posibles respuestas frente a determinadas problemáticas. Con estas acciones se limita la emergencia e institucionalización de prácticas conservadoras en la gestión escolar haciendo posible ese pacto imprescindible entre persona e institución, entre individuo y comunidad.

Con respecto a la imagen que tiene acerca de su trabajo afirman que las expectativas sobre ellos se han intensificado¹⁰, que sus tareas han cambiado mucho en los últimos años, sintiéndose sobrecargados, que sus obligaciones son más difusas, y que el control y rendición de cuentas tanto de los padres como de las instancias administrativas, son mayores.

En este sentido resulta útil recurrir a las metáforas empleadas por directores que muestran la representación que tienen sobre el papel que ellos desempeñan, definiéndose a sí mismos como “bom-

beros”, “apagaincendios”, “muro de los lamentos”, entre otras. Imágenes que utilizan para describir su propio rol y que hacen alusión a las presiones a las que se ven sometidos cotidianamente, dando la idea de que sobre el director escolar recaen todo tipo de conflictos. Si bien estas apreciaciones son generalizadas, los directores de algunas escuelas implementaron estrategias de delegación de ciertas cuestiones, sobre todo administrativas, en vicedirectores o en otros docentes.

Por otro lado, se sienten inmersos en un discurso que de manera recurrente hace alusión a su formación y competencias profesionales, desarrollando una mayor predisposición a cualquier propuesta de reforma y debilitando su motivación y credibilidad. En aquellos directores que tienen más años en la docencia se hace más evidente la sensación de fracaso desde el punto de vista profesional. Así para aquellos que han transitado por otras reformas (sin que se hayan evaluado en numerosas ocasiones los logros o fracasos de las anteriores), los hace sentir que su trabajo y su esfuerzo, a pesar del cambio respecto de los modos de concebir la escuela, las relaciones de trabajo, el currículo y la metodología, no han rendido los frutos esperados desde el punto de vista profesional. En algunos casos, se pierde el sentido del cambio.

Otra cuestión que se ha podido establecer es que los años de desempeño en el rol directivo y las experiencias de vida, así como el tránsito por otras instituciones, son factores personales que afectan al interés y a la motivación, y que los hacen reaccionar de modo diferente ante propuestas de mejora, obteniendo resultados diferentes. Esto permite afirmar nuevamente que es un error suponer que los docentes en general y los directores en particular, constituyen un grupo homogéneo y que los lineamientos elaborados en las instancias centrales de gobierno respecto de la gestión institucional escolar promoverán estilos de gestión uniformes.

De este trabajo también se desprende que si bien el director es uno de los elementos clave para formar y reformar, según si opta o no y el grado en que lo haga, por actitudes delegativas, que incentiven la participación o la promoción de la colegialidad, no es menos importante la posición que adoptan los docentes de la institución en general. En este sentido, se pudo observar, en algunos casos, que la extrema pasividad con que los docentes aceptaban la visión del director implicaba el peligro de ser manipulados por parte de este último. En un puñado de casos y bajo la emergencia de expresiones casi paternalistas tales como “mis docentes”, “mi escuela”, “mis chicos”, se vislumbraba una concepción personal más que compartida y colaborativa, impuesta más que construida colectivamente y autoritaria más que consensuada de manera democrática, en la que la colaboración llega a convertirse en cooptación. Esto permite afirmar que los estilos se configuran y definen por la convergencia de la complejidad de la estructura y dinámica que los actores escolares conforman en su accionar cotidiano; dinámicas cuya singularidad descansa en la experiencia de vida, el compromiso e implicancia de los actores, en el reconocimiento de sus diferencias culturales y sociales y en los aprendizajes colectivos antes que en el individualismo. Cuestiones estas que promueven culturas institucionales diferentes que operan como mediatizadores singulares de los lineamientos político-educativos. Por eso, frente a modelos funcionalistas, es necesario reafirmar que la gestión no se agota en el aprendizaje y desarrollo de las competencias técnicas por parte del director, sino en las capacidades con las que ejerce su relación y comparte los significados que sobre su función y sobre la cultura institucional otorgan los demás miembros de la organización.

Si bien en muchos casos los discursos sobre la implicación de la comunidad en las decisiones que se adoptan en la escuela no dejan de ser, en la práctica, mera retórica o una simple declaración de

intenciones que no llegan nunca a concretarse en una práctica cotidianamente asumida, en las instituciones que demostraron tener una gestión más democrática se había logrado establecer un vínculo fluido con la comunidad en general. La participación ampliada a otros actores de la comunidad escolar permite a la escuela recuperar su legitimidad como espacio público, sentido y vivido. Este vínculo se sustenta en procesos interactivos e intersubjetivos construidos entre los diferentes actores. Interacción que no puede ser aprendida a través de la mera repetición de técnicas de gestión, cuestiones estas que deberían ser abordadas en un estudio posterior debido a que la complejidad y profundidad de las mismas requiere la utilización de perspectivas etnográficas.

En estas instituciones que se caracterizan por gestiones más democratizadoras el director ejerce un liderazgo que permite que el asesoramiento pedagógico sea una práctica aceptada y requerida por los docentes. Mientras en las otras escuelas incluidas en la muestra el asesoramiento y observación de clases eran considerados como elementos de control, estableciéndose un tácito pacto de “no-injerencia” entre los docentes y el director para evitar conflictos. En estas escuelas los docentes se “encierran” en el espacio del aula sin participar ni aportar al trabajo del directivo, a su vez los directores evitan la supervisión de los docentes. Esta dinámica establece y legitima espacios de poder claramente diferenciados, ocultos por la retórica de mantener la “autonomía”, condición que, ante la aparición de intereses en conflicto, puede ser inmediatamente cancelada. Hechos estos que manifiestan una determinada postura acerca de cómo afrontar la conflictividad, acallando aquellas situaciones que permitirían la emergencia de otro orden en la vida institucional y legitimando el estereotipo y el hábito respecto de esquemas aprendidos acerca de la resolución de problemas.

En este sentido, la cultura del individualismo (Hargreaves, 1996) y las condiciones de trabajo que la favorecen están tan difundidas dentro de las instituciones escolares que impide el intercambio y el desarrollo profesional necesario entre los docentes de una misma institución. De ahí que aparece como prioritario romper los cercos internos, por lo menos algunos, en las escuelas.

Para promover cambios en la dirección escolar no basta con modificar el discurso sobre la misma, la denominación de las competencias requeridas o el lenguaje sobre las tareas. No se trata de «aprender el otro lenguaje»¹¹ para «hacer como si», para que nada cambie. Es necesario el compromiso de los actores para promover el cambio en las actitudes y las prácticas de quienes ejercen la dirección escolar y de quienes están a su cargo, así como el consenso acerca de qué se debe cambiar.

En este sentido, en la mayoría de las instituciones escolares relevadas se pudo observar un fortalecimiento de las prácticas que justamente se pretendían cambiar según la retórica reformista. Esto es un aumento de la centralización del poder-saber técnico en el director escolar, reforzando las estructuras y dinámicas verticalistas al interior de la institución, diluyendo las posibles acciones de participación/oposición por parte de los docentes a través de distintas estrategias. Lo anterior no implica desconocer las actitudes defensivas o refractarias de los actores frente a las incertidumbres que generan los cambios, ya sean aquellos promovidos a partir de la Reforma Educativa como así también los que son impulsados al interior de la propia institución.

Sin embargo, en otras instituciones el compromiso de los actores con una mayor democratización de las relaciones, con una resignificación del concepto de autonomía y de participación, así como de la delegación de responsabilidades promueve estilos dife-

rentes de gestión institucional. Si bien la autonomía del director es relativa, depende de su compromiso e implicación, en su carácter de actor institucional, reconocer las posibilidades de generar acciones instituyentes en la compleja trama cotidiana de las instituciones escolares, orientando las prácticas institucionales a la recuperación de las tareas sustantivas de la escuela y a promover la confianza de los distintos actores escolares en su capacidad de hacer la historia (Touraine, 1992). Cuestiones estas que adquieren significación en las tramas simbólica e imaginaria de las relaciones humanas al interior de las escuelas, promoviendo la emergencia de singularidades que permiten hablar de escuelas y gestiones y no de “la gestión de la escuela”. La comprensión de cómo estos procesos definen diferentes estilos de gestión constituye el punto de partida para un futuro trabajo de investigación.

Resumen

Los innumerables cambios sociales, políticos y económicos de los últimos años han destacado la problemática de la educación como centro de atención y preocupación para amplios sectores tanto nacionales como internacionales.

Las agendas político-educativas de los países de la región de la región latinoamericana han incluido en los años '90 diversos ejes en torno a los cuales se estructuran las diferentes estrategias en materia de educación. Nuestro país no queda al margen de estas cuestiones. Las “obsesiones pedagógicas” que caracterizan dicha agenda se centran en conceptos tales como calidad, equidad, descentralización y autonomía, los que podrían articularse a otro concepto clave: la gestión institucional escolar.

La gestión escolar aparece como uno de los elementos innovadores del Sistema Educativo, no sólo porque introduce la dimensión institucional como una cuestión central en el proceso reformista, sino porque intenta constituirse en el elemento articulador entre las definiciones macropolíticas y la micropolítica escolar.

De acuerdo a las tradicionales perspectivas de la administración educativa las categorías formales y rígidas en las que predomina la visión jerárquica y normativa, son reemplazadas por otras en las que asumen un papel central las políticas, las estrategias y los actores que las llevan adelante identificando obstáculos y oportunidades, consensos y conflictos.

Palabras clave

Actor social; Regulaciones sociales; Estilos de gestión institucional escolar.

Abstract

The countless social, political and economic changes of the last years have highlighted the problem of the education like center of attention and concern for wide sectors so much national as international.

The calendars politician - educational of the countries of the region of the Latin American region they have included in the years '90 diverse axes around which the different strategies are structured as regards education. Our country is not to the margin of these questions. The pedagogic obsessions that characterize this calendar are centered in such concepts as quality, justness, decentralization and autonomy, those that could be articulated to another key concept: the school institutional administration.

The school administration appears like one of the innovative elements of the Educational System, not only because it introduces the institutional dimension as a central question in the reformist process, but because he/she tries to be constituted in the element articulador between the definitions macropolíticas and the school micropolítica. According to the traditional perspectives of the educational administration the formal and rigid categories in those that the hierarchical and normative vision prevails, they are replaced by others in those that assume a central paper the politicians, the strategies and the actors that take them ahead identifying obstacles and opportunities, consents and conflicts.

Key Words

Social actor; Social regulations; Styles of school institutional administration.

NOTAS

1. Los conceptos de *innovación*, *cambio* y *reforma* en muchas ocasiones se confunden o establecen relaciones entre ellos que pueden llevar a interpretaciones equívocas en cuanto a su alcance. Angulo Rasco (1994) sostiene que el concepto de *innovación* implica la creación de algo nuevo, desconocido hasta entonces, que se asimile como permanente. *Cambio* es un término más amplio que remite a alteraciones que se dan en la estructura y funcionamiento de un sistema social. *Reforma* es un concepto en el que pueden reconocerse tanto un componente instrumental como simbólico. En el componente simbólico, una propuesta de reforma en cualquier plano conlleva paralelamente iniciativas de carácter instrumental, que no necesariamente están representadas por las innovaciones.

2. Esta perspectiva de la gestión escolar es claramente identificable, por ejemplo, en el libro de Gerstner y otros (1996).

3. Véase IPE-UNESCO, (1999) e IPE-UNESCO (2004).

4. Según Tiramonti (1996) la redistribución de responsabilidades y funciones en los diferentes niveles del Estado y la comunidad ha promovido un progresivo proceso de fragmentación de las agendas públicas acompañado por una recuperación de la capacidad del centro en direccionar el sistema. Por otro lado, la construcción centralizada de la agenda pública de la educación impacta de manera diferencial en la base del sistema, en el que se reconoce una marcada heterogeneidad institucional generada por *“su articulación a diferentes proyectos políticos jurisdiccionales, distintas culturas institucionales y comunitarias y a una estructura social cada vez mas fragmentada: desde estas realidades tan desiguales, la incorporación de la reforma es posible que genere modificaciones que no solo no alcancen a disminuir distancias relativas entre los niveles de calidad de las escuelas, sino que por el contrario las profundicen”* (1996:33).

5. La perspectiva del individualismo posesivo estuvo presente en las reformas educativas de los años sesenta. Desde este enfoque se considera a los individuos como propietarios de sus propias capacidades “La inteligencia, la personalidad, el rendimiento y la moralidad se tratan como “hechos objetivos” que pueden descubrirse y medirse con independencia de las propias relaciones con la comunidad; la posesión de una cualidad consiste en ser tan propietario de la misma como de un bien raíz o mueble” (Popkewitz, 1994:159).

6. Esta ciudad en la que se encuentran las escuelas que componen el recorte muestral de este trabajo es, desde las perspectivas de ubicación geográfica, económica y socio- cultural una pequeña ciudad agropecuaria del centro de la Provincia de Buenos Aires ubicada a 350 km aproximadamente de la Capital Federal, con una población cercana a los 35.000 habitantes.

7. Para el MCE la gestión abarca al *“conjunto de acciones que se realizan en una escuela de modo de facilitar la movilización de todos los elementos de su organización (recurso, estructura, etc.) orientándolos hacia la concreción de las metas y propósitos claramente definidos”* (1996:13). De este modo, abarcaría dos aspectos vinculados entre sí: la gestión del proyecto curricular y las acciones institucionales para generar las condiciones básicas para el mismo.

8. Estas afirmaciones se pueden ejemplificar con lo que afirmaba una directora: *“Si yo lo que pretendo es dejarle a los chicos un conocimiento que les sirva para la vida y a los padres mejorarles la condición de vida y devolverles de alguna manera la autoestima... No sabés lo importante que es para ellos cuando ven que se incluyen las propuestas que ellos traen”*.

9. García (2000) analiza desde una perspectiva socio-histórica el origen y desarrollo del concepto de profesión. El fenómeno de las profesiones se vincula con la modernidad. Etimológicamente profesión deriva del término alemán Beruf -no tiene en español un vocablo equivalente- y surge de las traducciones luteranas de la Biblia. Alude a un doble significado “vocación” y “profesión”. Desde una perspectiva clásica la profesionalidad era entendida como la posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades. Algunas investigaciones latinoamericanas como las llevadas adelante por Cerda, Nuñez y Silva (1991) constataron que el sistema educacional no escapa a las tendencias modernas, en el sentido que ante el predominio de la organización burocrática de gran escala y la creciente especialización “se ha ido produciendo un fenómeno de pérdida del profesionalismo en el rol docente, tendiente mas bien a que este desempeñe una función técnica, e incluso en algunos casos, meramente operativa”(p.25). En Argentina, las investigaciones realizadas entre los años '80 y '90 por Martínez y otros (1993, 1997) concluyen que en ciertas ocasiones el docente asume una actitud más ligada a lo vocacional mientras que en otras circunstancias reivindica una posición más cercana a un profesional con autonomía. Esta doble posición asumida por el maestro tiene su explicación histórica puesto que en el propio origen de la noción de profesión el concepto aparece teñido con esa dualidad de sentido. Otros autores vinculan a la profesionalización docente con diversas cuestiones como la investigación sobre la práctica (Santos Guerra, 2000), con la capacidad de trabajar de manera colegiada (Hargreaves, 1996; Beltran Llavador y Alonso, 2000); extender los espacios de autonomía a la dimensión institucional

(Cantero, 2000), Pérez Gómez (1998) la considera un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, entre otros. Como se puede apreciar estas son concepciones de profesionalidad muy alejadas de la concepción clásica mencionada con anterioridad.

10. Hargreaves (1996) sostiene que la intensificación del trabajo se opone a la idea de profesionalización

11. Esta frase fue pronunciada por un docente cuando se dirigía a uno de los cursos implementados desde la Red de Formación docente continua. Casualmente nos cruzamos y al preguntarle a dónde se dirigía respondió «*voy al curso, voy a aprender el otro lenguaje*».

BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO RASCO, J. F. (1994) *“Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que esta ocurriendo”* en Angulo y Blanco (coordinadores) **Teoría y Desarrollo del Currículum**. Aljibe. España.
- BALL, S. (1989) **La micropolítica de la escuela**. Paidós. Barcelona.
- _____ (1997) *“La gestión como tecnología moral”* en Ball (comp.) **Foucault y la educación. Disciplinas y saber**. Tercera edición. Morata. Madrid, España.
- BARDISA RUIZ, T. (1997) *“Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares”* en **Revista Iberoamericana de educación**, Nº 15. Madrid, España.
- BELTRAN LLAVADOR, F. y SAN MARTIN ALONSO, A. (2000) **Diseñar la coherencia escolar**. Morata. Madrid, España.
- BIRGIN, A. (1999) **El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego**. Troquel. Buenos Aires.

- CERDA, A. M.; NUÑEZ, I. y SILVA, M. (1991) **El sistema escolar y la profesión docente**. PIIE. Chile.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1995) **Modulo para la Capacitación Docente 0 y 1**. La Plata.
- DUSTCHATZKY, S. y BIRGIN, A. (comp.) (2000) **¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la Gestión institucional en tiempos de turbulencia**. FLACSO/ Manantial. Buenos Aires.
- ENRÍQUEZ, E. (1996) *“El trabajo de la muerte en las instituciones”* en Käes, R. (comp.) **La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos**. 2da. Edición. Paidós. Buenos Aires.
- EZPELETA, J. (1997) *“Reforma educativa y prácticas escolares”* en Frigerio, G.; Poggi, M. y Giannoni, M. (comp.) **Políticas, instituciones y actores en educación**. Centro de Estudios Multidisciplinarios y Novedades Educativas. Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, L. (1994) **Instituciones Educativas. Dinámicas Institucionales en situaciones críticas**. Paidós. Buenos Aires.
- _____ (1998) **El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales (notas teóricas)**. Paidós. Argentina.
- FOUCAULT, M. (1977) *“El ojo del poder”*. Entrevista a M. Foucault en Bentham **El Panóptico**. La Piqueta. Madrid, España.
- _____ (1979) **La Arqueología del saber**. 7ª edición. Siglo XXI. México.
- GARAY, L. (1996) *“La cuestión institucional y las escuelas”* en Butelman, I. (comp.) **Pensando las instituciones**. Paidós. Buenos Aires.
- GARCÍA, L. (2000) *“Una revisión del pensamiento sociológico contemporáneo acerca de la profesión académica en el con-*

- texto de la universidad latinoamericana*" en **Anales. II Encuentro de Investigadores del Red Educación, Cultura y Política en América Latina**. Universidad Autónoma de México. México.
- GERSTNER, L. V. y otros, (1996) **Reinventando la Educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas**. Paidós. Barcelona, España.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (1998) "*La Micropolítica de las organizaciones escolares*" en **Revista de Educación**, N° 316. España.
- HARGREAVES, A. (1996) **Profesorado, Cultura y Posmodernidad. (cambian los tiempos, cambia el profesorado)**. Morata. España.
- IPE-UNESCO (1999) **Diez Módulos sobre los procesos de Transformación Educativa**. Argentina.
- _____ (2004) **La formación para la gestión y la política Educativa**. Argentina.
- KOTIN, M. A. y otros (1993) **Directores y direcciones... de escuela**. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- MARTÍNEZ, D. (1993) **El riesgo de enseñar**. SUTEBA-CTERA. Argentina.
- MARTÍNEZ, D.; VALLES, I. y COHEN, J. (1997) **Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela**. Kapelusz. Buenos Aires.
- MATUS, C. (1987) **Política, planificación y gobierno**. Fundación Altadir. Washington D.C..
- PÉREZ GÓMEZ, M.A. (1998) **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Morata. Madrid.
- POPKIEWITZ, T. (1994) **Sociología Política de las Reformas Educativas**. Morata. Madrid.

- RODRÍGUEZ ROMERO, M. M. (1997) "*Las comunidades discursivas y el cambio educativo*" en **Revista electrónica de Investigación curricular y educativa**. Vol. 1, N°1. Recuperado el 03 de octubre de 2002. Disponible en <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis97/v1n1-3.html>
- SANTOS GUERRA, M. A. (1992) "*Ortodoxia y Alternativa*" en **Cuadernos de Pedagogía**, N° 222. Barcelona.
- _____ (1994) **Entre Bastidores, el lado oculto de la organización escolar**. Aljibe. España.
- _____ (2001) **Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional**. Homo Sapiens. Argentina.
- SILVA, T. T. da (1995) "*El Proyecto educativo de la Nueva Derecha y la retórica de la Calidad Total*" en Gentili, P. (comp) Apple, M. y Silva, T.T. da **Cultura, Política y Currículo**. Losada.
- TIRAMONTI, G. (1996) "*El escenario político educativo de los '90*" en **Revista Paraguaya de Sociología**, Año 33, Agosto. Paraguay.
- TOURAINÉ, A. (1995) **¿Qué es la democracia?** Fondo de Cultura Económica. Uruguay.
- WHITTY, G.; POWER, S. y HALPIN, D. (1999) **La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en Educación**. Morata. España.

RESEÑAS

DE

LIBROS

El poder sanador de los cuentos

Una experiencia en el campo de la psicología a través de los mitos y creencias latinoamericanos

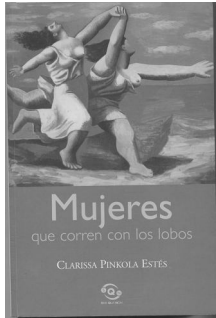
María Marta Pasini *

ESTÉS, CLARISSA PINKOLA. *Mujeres que corren con los lobos*. Ediciones B Grupo Z, Buenos Aires, 2003, 567

pp.

Título del original inglés *Women who run with the wolves*.

Imagen de cubierta *Dos mujeres corriendo en la playa* de Pablo Picasso (1992).



Clarissa Pinkola Estés, autora del libro *Las Mujeres que corren con los lobos; Mitos y relatos del arquetipo de la Mujer Salvaje*, es psicoanalista junguiana reconocida en todo el mundo por su producción poética, *cantadora* (contadora de cuentos) y guardiana celosa de antiguos relatos de la tradición latinoamericana. Doctorada en Estudios Interculturales y Psicología Clínica, ha sido directora del C. G. Jung Center for Education of Research. El libro que elaboró desde 1971

fue traducido a 18 idiomas y galardonado con el Premio de Honor ABBY, el Premio Top Hand de la Colorado Author's y el Premio Gradiva de la National Association for the Advancement of Psychoanalysis. Es autora de una exitosa serie de audio publicada en nueve volúmenes y de *Theatre of the imagination*, serie que se

* Profesora especializada en Educación Inicial. Psicodramatista pedagógica. Docente del Departamento de Educación e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Tandil - Argentina.

Correspondencia: E-mail: martaram@fch.unicen.edu.ar

emite por NRP, Pacífica y emisoras públicas de radio de los Estados Unidos. Como activista tiene fuerte compromiso con la C. P. Estés Guadalupe Foundation, cuyo propósito es transmitir por onda corta, a enclaves conflictivos de todo el mundo, cuentos para desarrollar sus cualidades resilientes y desarrollar las propias fortalezas.

Nacida en una apasionada familia mexicano-española y vinculada parentalmente con una de fogosos húngaros, creció en la frontera de Michigan en un medio natural rodeado de bosques, cerca de los grandes lagos. Su crianza en medio de la naturaleza fue inspiradora de su reverencia por lo salvaje. Su posterior observación y estudio biológico sobre los lobos cristalizó en el concepto arquetípico de la *Mujer Salvaje*.

“Los lobos sanos y las mujeres sanas comparten ciertas características psíquicas: una aguda percepción, un espíritu lúdico y una elevada capacidad de afecto. Los lobos y las mujeres son sociables e inquisitivos por naturaleza y están dotados de gran fuerza y resistencia. Son también extremadamente intuitivos y se preocupan con fervor por sus vástagos, sus parejas y su manada. Son expertos en el arte de adaptarse a las circunstancias siempre cambiantes y son fieramente leales y valientes” (p. 12).

Señala la depredación que sobre la psique instintiva de la mujer han hecho los violentamientos civilizatorios y culturales. Las teorías psicológicas clásicas se agotan rápidamente cuando se trata de dar razón sobre la existencia de la mujer creativa, talentosa, sabia y profunda. Millones de mujeres que iniciaron su vida siendo fuertes y naturales se han convertido en unas extrañas en su propia cultura.

Busca a través de todo el libro la recuperación y sanación de las bellas formas psíquicas femeninas a través de los cuentos de

hadas, los mitos y relatos que aguzan una visión generadora de confianza y explica esas dos palabras “mujer” y “salvaje” pues las considera clave para abrir una puerta hacia lo profundo del alma femenina.

La autora se pregunta en el prefacio ¿qué es la *Mujer Salvaje*?, es la salud de todas las mujeres, es la mujer prototípica que cualquiera sea su circunstancia no cambia.

“Las experiencias que nosotros tenemos de ella, dentro y fuera son las pruebas. Nuestros millones de encuentros intrapsíquicos con ella a través de nuestros sueños nocturnos y nuestros pensamientos diurnos, a través de nuestros anhelos y nuestras inspiraciones, nos lo demuestran. El hecho de que nos sintamos desoladas en su ausencia y que la echemos de menos y anhelemos su presencia cuando estamos separadas de ella es una manifestación de que ella ha pasado por aquí” (p. 23).

El Libro de 567 páginas, escrito durante 25 años, indaga la *naturaleza instintiva de la mujer y el cuento como medicina* a través de un recorrido por 16 capítulos.

Obras originales escritas por la Dra. Estés en forma de poemas, cuentos y traducciones dan cuerpo al libro, siguiendo una larga tradición de sus mayores. También se encuentran versiones distintas de cuentos presentes en las colecciones europeas de Hans Cristian Andersen, los Hermanos Grimm y Perrault.

Analiza el cuento como elemento de sanación, como motor para poner en marcha la vida interior, estudiando sus pautas arquetípicas, asegura que los antiguos misterios presentes en el andamiaje de los cuentos no se han perdido, y nos siguen hablando.

“El cuento es muchísimo más antiguo que el arte y la ciencia de la psicología y siempre será el más antiguo de la ecuación, por

*mucho tiempo que pase. Una de las modalidades más antiguas de la narración, que a mí me intriga enormemente, es el apasionado estado de trance, en el que la narradora `percibe´ su público -que puede ser una sola persona o muchas- y entra en un estado de mundo en medio de otros mundos, en el que el relato es `atraído´ hacia la narradora y contado a través de ella”*¹ (p. 29).

*“Una narradora en estado de trance invoca al **duende**, el viento que sopla sobre el rostro de los oyentes y les infunde espíritu. Una narradora en estado de trance aprende a desdoblarse psíquicamente a través de la práctica meditativa de un relato, es decir, aprendiendo a abrir ciertas puertas psíquicas y rendijas del ego para permitir que hable la voz, una voz más antigua que las piedras. Una vez hecho esto, el relato puede seguir cualquier camino, se puede cambiar de arriba abajo, llenar de gachas de avena y destinarlo al festín de un menesteroso, colmar de oro, o puede perseguir al oyente hasta el siguiente mundo. El narrador nunca sabe que le saldrá y en eso consiste por lo menos la conmovedora magia del relato”* (p. 29).

Según la autora los cuentos presentados en el libro, por años recogidos en la escucha de vertientes populares, son elementos vigorizantes y curadores que ponen en marcha la vida interior y ello toma especial importancia cuando está acorralada, amedrentada y agónica. El material del libro, los cuentos y relatos, se ofrecen a todas las mujeres como fuentes de sabiduría y autoconocimiento.

En un desarrollo prolongado y de gran densidad Clarissa Pinkola Estés ofrece cuentos reparadores y sanadores de vertientes muy lejanas y analiza versiones de antiguos relatos de compilaciones europeas sobre temas universales como la proscrición, el exilio, la pobreza, el desamor, el abandono, la identidad borrada.

En el capítulo seis “*El hallazgo de la manada: la dicha de la pertenencia*”, el ejemplo más conmovedor lo da en su versión del cuento *El patito Feo* sobre la obra del danés Hans Christian Andersen, gran defensor de los niños abandonados o perdidos, cuya primera edición se publicó en Europa en 1845. Señala la cualidad medicinal de este relato de matriz autobiográfica y su influencia en la animación de sucesivas generaciones de seres extraños a fin de encontrar su lugar y a los suyos.

El patito del cuento es para la autora un símbolo de la naturaleza salvaje. Una niña es desterrada muchas veces por los mismos motivos que el patito feo. El tema de la mujer salvaje exiliada es doble: interior y personal y exterior y cultural.

Capítulos que hablan a la mujer del júbilo del cuerpo y la ayudan a descubrir la ligazón de su estructura con antiguas herencias y pautas culturales. El poder del cuerpo y la formas de sortear las trampas, las jaulas y los cebos envenenados tienen su máxima expresión en la versión que la autora da del cuento *Las zapatillas rojas*, que escuchó a sus mayores en versión germano-majiar.

“La verdad psicológica que encierra el cuento de las zapatillas rojas es que a una mujer se le puede arrancar, robar y amenazar su vida más significativa o se la puede apartar de ella por medio de halagos a no ser que conserve o recupere su alegría básica y su valor salvaje” (p. 237).

La mirada de los niños y su infinita posibilidad creativa es analizada en el capítulo nueve “*La vuelta a casa*”, con sabiduría y profundidad.

“Hay un tiempo humano y un tiempo salvaje. Cuando yo era pequeña en los bosques del norte, antes de aprender que el año

tenía cuatro estaciones, yo creía que tenía varias decenas: el tiempo de las tormentas nocturnas, el tiempo de los relámpagos, el tiempo de las hogueras de los bosques, el tiempo de la sangre en la nieve, los tiempos de los árboles de hielo, de los árboles inclinados, de los árboles que lloran, de los árboles que brillan, de los árboles del pan, de los árboles que solo agitan las copas, y el tiempo de los árboles que sueltan a sus hijitos” (p. 277).

“Los niños son la naturaleza salvaje y, sin necesidad de que nadie se lo diga se preparan para la venida de todas estas estaciones, las saludan, viven con ellas y conservan recuerdos de aquellos tiempos para guardarlos en la memoria... antaño vivíamos todos estos ciclos y estas estaciones año tras año y ellos vivían en nosotros. Formaban parte de la piel de nuestras almas... por lo menos hasta que nos dijeron que, en realidad el año solo tenía cuatro estaciones y las mujeres solo tenían tres, la infancia, la edad adulta y la madurez” (p. 278).

Los cuentos que giran alrededor de los lugares de donde provienen las mujeres y los que conforman su naturaleza, de manera de encontrar el camino de vuelta a casa, se ejemplifican de manera extraordinaria en el relato *Piel de foca, piel del alma*. La energía arquetípica, que emana de sus estructuras, esa especie de electricidad, nos hace cambiar brindándonos sabiduría y resistencia.

Rescatar y escribir los cuentos de la propia historia y de su propias herencias como manantial de infinitos enriquecimientos; el valor de la risa liberadora y humanizante son algunas de las enseñanzas que aporta la Dra. Estés a lo largo de la obra.

Una bibliografía extensa sobre el alma de la mujer, que ofrece visiones generales del pasado y del presente con aspiración a sugerir claras perspectivas de futuro, obras interculturales y multidimensionales, se anexa con más de doscientas citas en el final.

Un libro para reír y llorar, denso y original, profundo y estremecedor, para leer con espíritu abierto y sin prisa, yendo y viniendo en sus recorridos, leyéndolo con otros, encontrando nuestros propios trayectos y el de miles de mujeres que se construyen y reconstruyen en búsqueda de la verdad honda de su ser femenino. Un aporte valioso para el descubrimiento de las propias fortalezas resilientes.

Notas

1. Lo que en teoría del psicodrama se conoce como "vivencia oceánica".

El problema de aprendizaje como síntoma

Matilde Balduzzi *

SCHLEMENSON, SILVIA (compiladora). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Paidós, Buenos Aires, 2003, 171 pp. Primera edición: 2001.

Los autores de este libro pertenecen al Programa de Asistencia a Niños con Problemas de Aprendizaje, a cargo de la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

* Licenciada en Psicología y en Ciencias de la Educación. Docente del Departamento de Psicología e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Tandil - Argentina.

Correspondencia: E-mail: mabal@fch.unicen.edu.ar

Los niños con los que se trabaja son derivados por los Equipos de Orientación Escolar o por la dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación de la ciudad de Buenos Aires. Se trata de niños en los que se ha descartado la preeminencia de factores de carácter pedagógico y contextual en el origen de sus dificultades. Vale decir que los casos que se consideran en el libro corresponden a niños que presentan restricciones en su producción simbólica, con pérdida de la curiosidad y del deseo de conocer.

El marco teórico que guía el diagnóstico y la intervención, lo constituyen algunos modelos inscriptos en la teoría psicoanalítica que permiten comprender la génesis de la actividad representativa y simbólica, así como las deficiencias en los procesos de simbolización. Especialmente se considera el modelo propuesto por Piera Aulagnier en su obra "*La violencia de la interpretación*".

La producción simbólica es entendida como una actividad sustitutiva que permite al sujeto diferir la fantasía que caracteriza su actividad primaria, depositándola parcialmente en representaciones sociales de características simbólicas. En este sentido, se considera a la escuela como una institución que permite ampliar y diversificar las oportunidades de efectuar esos procesos sustitutivos.

Así como los objetos del mundo social que resultan atractivos para el sujeto son los que convocan aspectos libidinalmente significativos de su historia infantil, aquellos otros que se convierten en objetos de no-deseo pueden ser considerados como representantes psíquicos de situaciones traumáticas o conflictivas, lo que motiva un retiro libidinal que afecta al aprendizaje. El predominio de elementos históricos de carácter traumático deriva en alteraciones en la actividad representativa que caracteriza al proceso secundario, es decir, en la producción simbólica, siendo ésta invadida por aquellos restos no reprimidos. En este sentido, el diagnóstico

psicopedagógico es entendido como un proceso de investigación cuyo principal objetivo es "establecer una relación significativa entre las perturbaciones en la producción simbólica del niño por el que nos consultan y los antecedentes histórico-libidinales que le dieron origen".

La información acerca de las características de la producción simbólica del niño se obtiene mediante entrevistas en las que se utilizan pruebas diagnósticas que son descriptas brevemente en el primer capítulo, a cargo de la compiladora, y analizadas con mayor detalle en capítulos subsiguientes. Los antecedentes histórico-libidinales del niño se deducen de indicadores que se obtienen de las entrevistas con los padres y con el niño.

En el segundo capítulo, se puntualizan los elementos a considerar en la entrevista con los padres sobre la "historia vital" del niño, con la convicción de que ésta "nos permite atisbar lo que le fue dado a un niño en la transmisión y los investimentos sobre las funciones que cumplieron tales objetos".

En el tercer capítulo se considera la utilización de pruebas proyectivas en el proceso diagnóstico, puntualizándose la necesidad de evitar la asignación de significados preestablecidos a los elementos del gráfico.

El capítulo cuarto se centra en la producción discursiva concebida como una de las formas más complejas de producción simbólica así como una vía privilegiada para acceder a sus obstáculos y restricciones. Se considera el relato de los niños solicitado por el entrevistador ante la presentación de cada una de las láminas del test proyectivo CAT, y se ejemplifica con casos clínicos que son interpretados desde el marco teórico mencionado.

El capítulo quinto considera el Test de Inteligencia para niños WISC. La autora lo describe y luego efectúa un análisis cuali-

tativo de los diferentes subtests con el propósito de detectar los aspectos históricos y subjetivos que afectan el desempeño del niño.

El capítulo sexto se centra en el Test de Bender y la posibilidad de considerar los componentes proyectivos puestos en juego.

El capítulo séptimo considera la utilización de pruebas pedagógicas en el diagnóstico psicopedagógico, bajo el supuesto de que las actividades propuestas "se sostienen no sólo en procesos cognitivos distintos sino también en una convocatoria subjetiva diferencial".

En la segunda parte del libro, las autoras de los distintos capítulos consideran material clínico correspondiente a niños atendidos por el Programa de Asistencia y reflexionan, desde el marco teórico que guía la intervención y desde su propia experiencia, sobre diferentes temas: la entrevista de admisión, el diagnóstico previo con el que llegan algunos niños ("ADD", "dislexia"), las dificultades en la apropiación de la lengua escrita, etc.

En síntesis, el libro representa un valioso aporte para el diagnóstico psicopedagógico, por la solidez de sus fundamentos teóricos y por la revisión de algunos instrumentos clásicos, como las pruebas proyectivas y psicométricas. Asimismo, los casos presentados resultan esclarecedores respecto al diagnóstico y la intervención psicopedagógica desde modelos inscriptos en la teoría psicoanalítica.

Universidad, investigación e incentivos

Luis Porta*

ARAUJO, SONIA. *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. Ediciones Al Margen, La Plata, Argentina, 2003, 348 pp.

La autora de la obra ha abordado cuestiones centrales para analizar el proceso de Reforma de la Educación Superior en la Argentina: las políticas públicas en torno a lo que se denominó el “estado evaluador” a través del Programa de Incentivos a la Investigación que puso en marcha el Ministerio de Educación de la Nación en los ’90. A lo largo de toda la obra se avanza y retrocede en el análisis de este núcleo a través de una propuesta metodológica que articula dialécticamente teoría y práctica, reflexión y acción, para comprender y producir “*conocimiento teórico y práctico*” que permite un proceso de conocimiento y reconocimiento de los mecanismos universitarios desde diferentes perspectivas disciplinares. En este sentido, pueden citarse la oferta de posgrado de la especialidad, la puesta en marcha de proyectos de investigación en esta línea, la realización de eventos académicos, el surgimiento de publicaciones especializadas. La obra de Sonia Araujo coloca una bisagra en el abordaje temático: a través de un sustento teórico y metodológico concreto visibiliza ante la ausencia de investigación en el tema específico, el impacto en las universidades públicas del Programa de Incentivos a la Investigación.

* Doctor en Pedagogía. Docente e investigador del Grupo de investigación en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Director de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Mar del Plata - Mar del Plata - Argentina.
Correspondencia: E-mail: luporta@copefaro.com.ar

Podemos afirmar que ésta es una obra **útil y oportuna**. **Útil** por generar discusiones y avanzar en el tratamiento del tema y poner en discusión conceptos que serán centrales para definir políticas de Estado. **Oportuna** porque nos llega a los docentes e investigadores en un momento crucial del Programa de Incentivos a la Investigación: el llamado a un nuevo proceso de recategorización, lo que nos hace sentirnos vulnerables a los sistemas de evaluación.

El primer capítulo de la obra define planteos generales en torno a políticas de evaluación que se han “aplicado e institucionalizado” en el mundo a fines del siglo XX. La definición que recorre transversalmente el capítulo es la de “estado evaluador” y sus consecuencias en el campo de la educación universitaria. Los marcos regulatorios del Estado dando cuenta de este proceso, aparecen con la creación de organismos especializados que comienzan a diseñar y poner en marcha estos procesos de evaluación. Hoy debe discutirse el impacto de los denominados “*conceptos estelares*”, asociados a la calidad y equidad en educación que resultaron de la aplicación de políticas neoliberales en el sistema educativo argentino. Se produjo un proceso de modernización del estado que es socialmente excluyente, por tanto, se hace necesario redefinir el espacio social de la Universidad, junto a la función social de la educación. Sonia Araujo denomina “clima de época” a la aparición de estudios que abordan estas cuestiones ligadas a la internacionalización de la educación superior y a lo que esconden los programas de evaluación: la discusión sobre el financiamiento del sistema de educación superior. Aquí aparece el análisis en torno al rol de los organismos internacionales, los planes piloto para la evaluación de la calidad, las iniciativas de certificación y las conferencias internacionales en relación a esta cuestión.

En el capítulo dos, la autora analiza sistemas de incentivos en diferentes países para dar cuenta de lo que ha denominado

el proceso de institucionalización de “la cultura de la evaluación” que, concebida como rendición de cuentas afecta el trabajo y la identidad de los académicos. Reconocemos en este capítulo programas que se ponen en marcha en el Reino Unido, en España, en México, en Venezuela y en Brasil. Este análisis nos ubica en una plataforma con relación a la nueva mirada de los efectos de los programas basados en el mérito del desempeño, lo que Araujo denomina la cara más opaca y oscura de los programas:

“se trata de efectos colaterales o implícitos no previstos por los programas de incentivos pero que, paradójicamente, son una consecuencia ineludible de ellos. Me refiero a conductas que clasificaré como poco honestas o fraudulentas” (p. 113).

La cara explícita del Programa en estudio como política gubernamental corresponde al capítulo tercero de la obra. En este capítulo brinda lo que Araujo denomina: *“las referencias necesarias para comprender cabalmente las respuestas de los docentes investigadores obtenidas en la aplicación del cuestionario y las entrevistas realizadas en el ámbito de la UNCPBA”* (p.121). Los datos que aparecen en los cuadros y gráficos dan cuenta del impacto diferencial que el programa tuvo en el sistema universitario a través de la aparición de proyectos de investigación en núcleos no consolidados, la posición desfavorable de las mujeres en la obtención de las mayores dedicaciones en la Universidad, el surgimiento de los posgrados, etc.. En realidad lo que se pone en discusión son las políticas de calidad y cómo las políticas públicas responden a esto a partir de la contradicción que liga: la autonomía universitaria versus la regulación y el control estatal.

El capítulo cuarto avanza en el análisis de un caso: la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

desde la perspectiva “explícita”. A través de cuadros, datos y gráficos el estudio permite conocer la distribución de los docentes-investigadores según su unidad académica de pertenencia, la evolución de los docentes y la composición de acuerdo a las dedicaciones docentes. A los efectos de favorecer el análisis posterior (el cuestionario específico), la autora define la “identidad de la institución” a partir de su historia, el contexto, la oferta académica, la política de investigación, la política de cooperación, etc. Sin duda, los datos permiten una mirada cuantitativa importante e interesante para el estudio. En realidad, el núcleo del trabajo de Araujo aparece en lo que denomina: *“la cara oscura del programa de incentivos”*, desde los docentes-investigadores. Los recaudos metodológicos, sumados a la definición del cuestionario y la entrevista, dan cuenta de una cuidadosa construcción del proceso de investigación. Esto se trasluce en los resultados y datos a partir de los cuales pueden leerse críticamente datos que no aparecen en la “cara explícita del programa”. *“...La tarea de la investigación es sacar a la luz los supuestos y premisas implícitos de la vida social sujetos a transformación, así como las proposiciones que no varían”* (Popkewitz, 1988:77). Por ello, la autora reconstruye el proceso de investigación a partir de la cita textual de las entrevistas. Esto le brinda un sustento analítico-crítico que le permite avanzar en categorías de análisis centradas en prácticas concretas. Desde nuestro punto de vista, defender una determinada metodología no conduce necesariamente a resolver la disyuntiva entre planteamientos cualitativos o cuantitativos. Lo esencial no es el seguimiento riguroso de una serie de pasos previamente establecidos, que validen formalmente los resultados, *“... lo importante es cómo se relacionan con los compromisos paradigmáticos, así como su situación en un contexto de problemas, intereses y finalidades científicas ...”* (op.cit., 1988:18). Aparecen los efectos más generales ligados a áreas de trabajo y espacios de investigación, en

los patrones de publicación y difusión del trabajo de los docentes-investigadores, en el desarrollo de las actividades de investigación y en la discusión en torno a la justicia y equidad del programa de incentivos. A este núcleo centrado en el trabajo grupal, Araujo le contrapone lo que denomina los “*efectos y estrategias según diferentes perspectivas de análisis: en busca de la heterogeneidad*” (p. 245). Esto posiciona el estudio en los comportamientos individuales: la manera como ha sido interpelado en su trabajo como docente e investigador. Aquí, las categorías de trabajo docente, trabajo investigador, patrones de publicación y difusión del trabajo académico, estrategias individuales para el mejoramiento de la categoría, el llenado del *curriculum*, aparecen como resignificadoras de un mecanismo de evaluación en las prácticas concretas de los sujetos evaluables del programa.

La lectura crítica que organiza la autora a partir de los datos que obtiene del análisis cuantitativo y cualitativo de los datos le permiten indagar en el impacto del Programa de Incentivos. Es así que señala una variedad de efectos generales que se sintetizan en el apartado “comentarios finales”. Pueden citarse como más importantes los siguientes: la modificación del trabajo docente y de investigación de los docentes que se incorporaron al programa; el aumento del número de publicaciones, lo que a su vez llevó a la pérdida de originalidad y calidad; la utilización de determinadas estrategias para el llenado del *curriculum vitae* y la falta de justicia y equidad en la asignación de las categorías. Es muy impactante el análisis que la obra resume en los “acoplamientos y tensiones que se expresan en el estudio” (Araujo, 2003:267): articulaciones conflictivas con la cúpula del sistema y entre diferentes áreas de conocimiento ponen en discusión los efectos y la valoración del programa.

El apartado final de la obra referido a las reflexiones finales plantea las líneas centrales por medio de las que puede plantearse un análisis crítico del Programa de Incentivos. La apertura a nuevas perspectivas de líneas de trabajo abre la puerta para seguir pensando proyectos de investigación que se centren en este programa o en otros, que tengan a la Universidad como objeto de estudio.

La obra ofrece una visión de conjunto actualizada, imprescindible para indagar en aspectos centrales de la Universidad. En ella, los docentes e investigadores pueden encontrar respuestas a los procesos de reforma del sistema de Educación Superior en los '90 a través de la claridad expositiva, la metodología de trabajo utilizada y la bibliografía innovadora que el texto propone.

En definitiva, la obra admite una doble lectura: a nivel más general, se trata de una mirada en torno a la Universidad en el contexto de reforma del sistema educativo que rompe con miradas acriticas. En un terreno más concreto, es el desarrollo de una investigación en torno a las políticas públicas y las prácticas de evaluación a través del estudio del programa de incentivos a los docentes-investigadores. En ambos casos, merece ser tenida en cuenta por su mirada crítica y rigurosidad metodológica.

Bibliografía consultada

POPKEWITZ, T. (1988) **Paradigma e ideología en la investigación educativa**. Mondadori. Madrid.

La Educación Superior en la Argentina. Temas para el debate

Cecilia Di Marco *

FERNÁNDEZ LAMARRA, NORBERTO. *La Educación Superior Argentina en Debate. Situación, problemas y perspectivas*. EUDEBA-UNESCO/IESALC, Argentina, 2003, 233 pp.

En esta obra, el autor, especialista, investigador y consultor nacional e internacional en el área de políticas, administración y gestión de la educación, con particular interés en los últimos años en el campo de la educación superior, elabora un estudio sobre este dicho campo en Argentina. El trabajo forma parte de los informes nacionales del Observatorio de Educación Superior, creado en junio de 2001 por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Es dable mencionar que este Observatorio constituye un programa marco dentro del IESALC y, como tal, abarca la realización de informes nacionales sobre la educación superior en todos los países y sub-regiones de América Latina y el Caribe. La obra responde a un esquema común elaborado por el IESALC en forma concertada con todos los consultores responsables de los trabajos, por tanto su estructura, desarrollo y principales contenidos responden a dicho esquema y en palabras de su autor cuenta con dos objetivos concurrentes:

* Magíster en Educación. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente del Departamento de Política y Gestión e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Tandil - Argentina.
Correspondencia: E-mail: mdimarco@rec.unicen.edu.ar

-“(…)brindar información, documentación y análisis que contribuyan a posteriores estudios regionales de IESALC y a su proyecto: Observatorio de la educación superior, por lo que su estilo expositivo es de carácter predominantemente descriptivo”.

-“(…)profundizar el conocimiento y estimular el debate sobre la educación superior en la Argentina, planteando problemas, lineamientos y perspectivas en relación con las políticas y estrategias para la educación superior e incorporando distintos análisis desde diferentes puntos de vista e interrogantes para una agenda presente y futura de este importante nivel de la educación argentina” (p. 13).

Además de respetar todas estas características para responder a dichos objetivos el autor estructura su obra en diez capítulos de cuyos contenidos intentaremos ofrecer una síntesis que acerque al lector a las temáticas en ellos desarrolladas.

En el capítulo uno analiza retrospectivamente la evolución y el contexto histórico de la educación superior en el país, lo cual le permitió extraer algunas conclusiones que se constituyeron en marco explicativo del desarrollo de los contenidos de los capítulos subsiguientes. Entre ellas se destaca que el desarrollo de la educación superior a lo largo del siglo XX ha sido sostenido, si bien se dieron períodos de mayor expansión (1950/1955, 1974/1975, 1984 y posteriores), coincidentes con procesos de recuperación y/o fortalecimiento de la democracia, pero también de gobiernos militares con políticas de carácter oligárquico y antipopulares como, por ejemplo, en los años 1930, 1966 y en especial de 1976 a 1983.

Pondera en este capítulo el impacto en el país y en el exterior del movimiento de la Reforma Universitaria de 1918, sus postulados -entre ellos el de la autonomía universitaria-, destacando

que a partir de la Reforma se facilitó el acceso a las universidades de sectores de la clase media, así como a fines de los '40 y principios de los '50 en que, pese a anularse la autonomía, se otorgó la posibilidad del acceso a jóvenes provenientes de los sectores bajos de la clase media y de la clase obrera y, por ende, a las familias inmigrantes pobres de los países europeos. Lo cual planteó para la Argentina una situación comparativamente muy favorable en relación con otros países de América Latina, ya que es el país en el que más tempranamente se registró el proceso de expansión de la educación superior. Proceso que contrasta con otro claramente negativo: el de los sucesivos vaciamientos del capital científico-tecnológico, registrado por los efectos de la inestabilidad de las instituciones políticas y de su fuerte incidencia en la vida universitaria, generando una marcada debilidad histórica de la universidad argentina que comenzó a revertirse a partir de la recuperación democrática de 1983. En este punto el autor muestra con especial interés la fuerte incidencia del estado en la definición de políticas universitarias, tanto durante las dictaduras militares como en los gobiernos democráticos, enfatizando que la legislación de fondo se da con la Ley de Educación Superior en 1995, y que el período 1983 hasta la actualidad es el más extendido respecto a la autonomía universitaria y a la adopción de políticas desde el estado que tienden a respetarla.

En el capítulo dos el autor sitúa la relación entre la educación superior y el contexto nacional e internacional como uno de los principales desafíos de las instituciones de este nivel, particularmente desde la Reforma de 1918. Articulación que ha sido reclamada en distintos momentos históricos y desde distintas perspectivas político-ideológicas por sectores vinculados con las universidades y con variados ámbitos de la sociedad. Retoma el tema de la autonomía universitaria, afirmando que se ha constituido muchas veces en una justificación para explicar la escasa -y a veces poco

deseable según algunos actores-, articulación entre la educación superior, los gobiernos y el sector productivo.

Resalta que la Ley de Educación Superior N° 24.521 establece entre las funciones básicas de las instituciones universitarias la extensión de servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación estudiando en particular los problemas nacionales y prestando asistencia científica y técnica al estado y la comunidad. En este marco destaca que el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y el gobierno han acordado facilitar las condiciones para que las universidades desarrollen tareas de consultoría en organismos, instituciones, programas y proyectos que las requieran a fin de aprovechar la capacidad científico-tecnológica de las instituciones universitarias, mejorar su financiamiento con la obtención de recursos propios y, a su vez, disminuir los costos de estos servicios, cuando los mismos son prestados por consultoras privadas, en particular extranjeras. Hace hincapié, por tanto, a las relaciones entre el sistema productivo, el sistema social y cultural y la extensión universitaria.

En cuanto a los procesos de internacionalización de la educación superior, señala la intensidad que éstos alcanzaron conjuntamente con los procesos de globalización registrados en la década del 90, en toda América Latina, por ende en Argentina, país en el que adoptó las siguientes modalidades: instalación de sedes de universidades de Europa y Estados Unidos, ampliación de la oferta académica en la modalidad a distancia o presencial a cargo de universidades extranjeras sin reconocimiento en la Argentina, la aparición de posgrados con doble titulación o cooperación académica entre universidades argentinas y del exterior, la instalación de una universidad virtual, la consolidación de redes institucionales interuniversitarias en base a proyectos de investigación, el incre-

mento de los programas de intercambio de estudiantes de grado y posgrado.

La internacionalización de la educación superior es mencionada por el autor como un problema prioritario para las políticas de educación superior que debe ser asumido por todos los actores a través de políticas concertadas.

En el capítulo tres le otorga especial mención a la sanción que se dio en 1995 de la Ley de Educación Superior la cual permitió disponer de una legislación común para todo el nivel y generar propuestas y cambios en las políticas y en la gestión de la educación superior, particularmente en cuanto a su coordinación. Describe la organización y el funcionamiento de órganos como el Consejo de Universidades y el Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior (CPRES) y la institucionalización del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP). También analiza desde una perspectiva crítica a las instituciones universitarias y no universitarias que ofrecen educación superior y el fuerte proceso de diversificación registrado en la última década. Sin embargo, es en el capítulo sexto -desde la mencionada perspectiva- en donde describe en forma detallada estos procesos, como los que han conducido a una ampliación, muchas veces anárquica, de las ofertas académicas de la educación superior. Una de las ofertas que ha sido más funcional con las políticas de articulación es el de la licenciatura de complementación para los egresados de institutos terciarios, así como también la tendencia a ofrecer carreras terciarias cortas para nuevas demandas del sector servicios, como informática, turismo, diseños, hotelería, entre otros. En tanto, en las universidades se produjo la creación de múltiples ofertas en las carreras de grado con criterios que indican gran diversificación en algunas áreas profesionales o ninguna en otras. En materia de posgrados se registra una explosión

de ofertas, pues se ha duplicado en el lapso de cinco años, con diversidad en cuanto a áreas y especializaciones; este desarrollo es señalado por Fernández Lamarra como una de las características más significativas de la educación superior en la Argentina en la última década.

Tanto en lo institucional como en las ofertas académicas han predominado los criterios de mercado por sobre los académicos y las políticas estatales, pues las universidades nacionales y privadas y las instituciones no universitarias compiten con recursos publicitarios y de marketing propios del mercado de carácter comercial. Esto es más visible en relación con las ofertas de posgrado ya que siendo aranceladas, todo el sistema universitario participa competitivamente. Su análisis crítico le permite al autor señalar la necesidad de que el estado y sus instituciones de acreditación y control asuman un rol más activo en la definición de criterios organizativos y académicos concertados acerca de este proceso de expansión y diversificación institucional para evitar que la sociedad se encuentre desinformada frente a un mercado cada vez más competitivo y, probablemente, caótico.

En el capítulo siete plantea los avances registrados en pocos años en materia de promoción, evaluación y acreditación de la calidad, que han abierto interesantes expectativas para el mejoramiento de la educación superior. Aunque, a juicio del autor, este proceso está en una etapa preliminar en que los avances parecen ser más formales que sustantivos ya que la capacidad de autoanálisis crítico de las instituciones y del sistema universitario en su conjunto es todavía baja. En su óptica los procesos de evaluación y acreditación en la educación superior no universitaria han avanzado muy poco, por lo que la situación de estas instituciones es muy diferenciada en sus sistemas de calidad. Teniendo en cuenta que la matrícula de la educación superior no universitaria pasó de representar el

19% de la matrícula total, en 1980, a constituirse en alrededor del 30 % en los últimos años, esta situación estaría indicando la magnitud del problema de la falta de articulación institucional y académica entre ambos tipos de instituciones de educación superior.

El capítulo octavo gira en torno al análisis del financiamiento del sistema científico-tecnológico de la educación superior, con indicadores que le permiten al autor dar cuenta de que los recursos financieros destinados a investigación científica, tecnológica y humanista son muy limitados, tanto a nivel nacional como en las universidades, pues la Argentina dedica a las actividades de investigación y desarrollo sólo el 0,45 % del PBI y de ello 32% le corresponde a las universidades nacionales y sólo 2 % a las privadas. Profundiza el tema del financiamiento de las universidades y la utilización de recursos financieros en el capítulo nueve en el cual pone en evidencia que los requerimientos básicos para el funcionamiento de instituciones de educación superior son contradictorios con los recursos financieros disponibles, que son fuertemente deficitarios. La relación de los presupuestos universitarios con el PBI coloca a nuestro país muy lejos de los países centrales. Además, la distribución entre las distintas universidades nacionales y en éstas entre las diferentes unidades académicas refleja criterios arbitrarios, que generan conflictos internos y externos. Si bien han existido en los últimos años intentos de modificación de los mismos, con la puesta en práctica de otras modalidades de asignación de recursos presupuestarios a las universidades nacionales, ya sea en función de prioridades como el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores, el Programa para el Financiamiento de Inversiones (PROIN), el Programa destinado a financiar el desarrollo de nuevas universidades nacionales creadas en la década del '90 (PROUN); o por mecanismos competitivos como el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMECA), el Programa de Reforma de la Educación

Superior Técnica No Universitaria (PRESTNU), la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación Científica y Tecnológica y su fondo para el financiamiento competitivo de investigaciones (FONCYT). Algunos de estos programas y modalidades de asignación continúan vigentes y otros han sido discontinuados en los años 2000 y 2001, el autor sostiene que la consideración de los mismos debe enmarcarse en una perspectiva más amplia de carácter académica y social y en una estrategia de consenso entre todas las instituciones.

En el último capítulo Fernández Lamarra nos brinda un mensaje esperanzado, pues si bien realiza un análisis muy exhaustivo de fortalezas, oportunidades, demandas y amenazas (FODA) -análisis que teniendo en cuenta los supuestos del planeamiento estratégico/situacional permite diseñar las estrategias orientadas a desarrollar las potencialidades, a encarar los desafíos, a evaluar los riesgos y a reconocer las limitaciones-, su conclusión de síntesis es que:

“muchos de los problemas, fortalezas y debilidades que se enuncian a lo largo del trabajo para la Argentina son comunes a otros países de América Latina, por lo que a través del IESALC y de otros mecanismos de integración regional se podrán elaborar estrategias, lineamientos específicos y propuestas de cambio útiles para la región” (p. 224).

Convencido de que aquello que están ejecutando otros países puede constituirse en una oportunidad para el nuestro.

A modo de cierre, podemos afirmar que Fernández Lamarra mediante este estudio intensivo y completo nos permite obtener una visión integrada de las principales innovaciones, reformas y avances que han tenido lugar en nuestro país en el ámbito de la educación superior, especialmente en la última década; el detalla-

do y crítico análisis que elabora dando cuenta de la explicitación de fortalezas, debilidades y oportunidades nos posibilita pensar en la elaboración de una agenda de análisis, discusión y acuerdos sobre políticas y estrategias de la educación superior en el país. La precisión que encontramos en sus conclusiones actúa como insumo básico para definir problemas, alternativas y perspectivas, tanto en lo inmediato como a largo plazo.

Educación Media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso

María Laura Bianchini - Soledad Di Croce - Mariana Echenique *

Tenti Fanfani, Emilio (compilador). *Educación Media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Altamira, Argentina, 2003, 157 págs.

Este libro es producto de un convenio firmado por la Fundación OSDE y el IIPE/UNESCO Buenos Aires a fin de aportar al debate de lo que Juan Carlos Tedesco, en el prólogo, define como uno de los principales problemas de la educación argentina: la enseñanza secundaria.

Esta compilación reúne los trabajos realizados por diferentes especialistas en educación quienes, partiendo del contexto de las profundas transformaciones políticas, económicas, culturales y sociales que caracterizan la década del '90, identifican a la educa-

* Alumnas de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación y auxiliares de investigación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Tandil - Argentina.

Correspondencia: E-mail: sdicroce@rec.unicen.edu.ar

ción media como un problema que se manifiesta con la expansión cuantitativa de la matrícula y su consecuente desigualdad en el acceso a los códigos básicos que permiten manejar el conocimiento y la información. De ahí que, la universalización de la enseñanza media se constituya aún hoy en una asignatura pendiente de la educación argentina actual, lo cual remite, a su vez, a revisar el papel del Estado como una de las principales tareas a llevar a cabo.

En el primer capítulo «*La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización*», Emilio Tenti Fanfani define el problema de la enseñanza media como una crisis de sentido. Su tradicional función selectiva, a pesar de que fue sufriendo transformaciones a lo largo del tiempo, en los '90 se ve fuertemente cuestionada ante la masificación del acceso caracterizado principalmente por la incorporación de grupos sociales tradicionalmente excluidos a este nivel. A pesar de la Reforma Educativa implementada en aquella década, la cual implicó descentralización, cambios en la estructura y contenidos del nivel, el sistema educativo sigue brindando a estos nuevos y diferentes sectores sociales la misma oferta institucional.

El autor sostiene que sería necesario un Estado que se constituya en un espacio donde se expresen todos los intereses, donde la reflexión se organice en torno a las características de los nuevos sectores incluidos. Esto resulta indispensable para construir un nuevo modelo de institución educativa que valore las expectativas, conocimientos y cultura de los jóvenes, lo cual permitiría la adecuación de la oferta educativa y el otorgamiento de sentido a su permanencia en el sistema.

Daniel Filmus y Mariana Moragues, en el capítulo dos «*¿Para qué universalizar la educación media?*», hacen hincapié en la relación entre la educación media, el sistema productivo y la educación superior. Históricamente, la educación media se fue

adecuando a los cambios en el sistema productivo, constituyéndose en el imaginario social como agente de movilidad social ascendente. Sin embargo, las demandas del nuevo sistema productivo hacen que esta función entre en crisis, debido a la devaluación de las credenciales educativas, el papel crecientemente selectivo del sistema educativo, la sobreoferta de mano de obra y la falta de otras alternativas institucionales válidas para atender las problemáticas de los jóvenes.

La consecuencia más importante, al igual que lo mencionado en el capítulo anterior, es la situación del nuevo sector que se incorpora al nivel dentro de una oferta de baja calidad, favoreciendo así la segmentación educativa y la conformación de circuitos de calidad diferenciada, que derivan en la desigualdad de oportunidades de inserción, ya sea al mundo del trabajo o a estudios superiores.

Por último, los autores consideran que para universalizar la educación media, proponiendo un mínimo de 12 años de escolaridad de calidad, el Estado debe impulsar en las instituciones cuatro capacidades fundamentales: compensar las desigualdades, modificar los contenidos y modelos institucionales, articular con el conjunto del sistema educativo y con las demandas de la comunidad y el mundo del trabajo. De esta forma estarían dadas las condiciones y posibilidades para que los jóvenes jóvenes "*transiten como mínimo 12 años de escolaridad de calidad*" (p. 60).

El capítulo tercero, «*Los costos de la obligatoriedad en el nivel medio*» de Alejandro Morduchowicz, tiene como objetivo la estimación global de recursos para la obligatoriedad del nivel. Para realizar esta estimación debe considerarse como principal criterio las políticas que serán necesarias llevar adelante y a partir de allí calcular cuál sería su costo y los recursos que demandaría. La complejidad de esto reside en que el cálculo del costo educativo respon-

de a una gran diversidad de variables a tener en cuenta que plantean dificultades metodológicas, ya que según el autor "*cada escuela es un mundo*" (p.68) y no es posible analizar los costos educativos sin considerar el destinatario último, es decir, los alumnos, y las características propias del servicio. En este sentido, sugiere un aumento del gasto en educación en forma gradual, sujeto a seguimiento y evaluación para una posterior escolarización de todos los jóvenes que se encuentran aún fuera del nivel. Para ello considera necesaria la acción concurrente del Estado Nacional y Provincial en la reasignación de los recursos, a fin de superar la disparidad presupuestaria entre las provincias.

Guillermina Tiramonti, en el capítulo «*Estado, educación y sociedad civil: una relación cambiante*», luego de realizar una reseña histórica acerca de las transformaciones de esta relación, se detiene en caracterizar los cambios ocurridos en la década del '90, destacando que la Reforma Educativa introduce modificaciones en la estructura de gobierno del sistema, debido fundamentalmente al abandono del ministerio educativo nacional en la gestión directa de las instituciones escolares, limitando sus funciones a la concertación, control y compensación de las desigualdades educativas.

Ante el impacto de la modernidad y el cuestionamiento de la intervención estatal se invoca a la sociedad civil como espacio viable para la ampliación democrática, caracterizada por la pluralidad y diversidad en la esfera pública en contraposición a la homogeneidad que imponía la acción estatal. Según la autora, esta nueva articulación entre Estado, sociedad civil y educación, se caracteriza por una mayor presencia de los espacios locales y una creciente apelación al autocontrol. Esto supone "la mercantilización de la sociedad civil" como defensa de la libertad de elección y la competencia por una educación de mejor calidad; la apelación a la solidaridad

dad asociada a la aparición de la figura del "necesitado" como potencial receptor de la asistencia estatal y de la sociedad civil; y el fortalecimiento de esta última que se manifiesta en el ámbito educativo mediante la recuperación de la dimensión local de la gestión. De ahí que la autora concluya expresando que el sistema educativo se convierte en

"...un cuasi mercado organizado en base a las preferencias e intereses particulares, más parecido a un conjunto plural en el que los diferentes coexisten sin tocarse que a un sistema pluralista en el que la diversidad dialoga..."(p. 102).

Margarita Poggi en «*La Problemática del conocimiento en la escuela secundaria*», plantea que, a pesar de efectivizarse la extensión de la obligatoriedad escolar, quedan todavía pendientes algunas discusiones tendientes a lograr la universalización del nivel medio. En este sentido, hace referencia específicamente al papel del conocimiento que se transmite, mencionando como problema más frecuente aquel vinculado con la falta de sentido del conocimiento que se enseña. La crítica más fuerte de Poggi se sitúa en lo que tradicionalmente se denomina "*curriculum* por disciplinas", que supone la fragmentación producida por la compartimentalización, la descontextualización, la ahistoricidad, la falta de atractivo para los jóvenes, la desvinculación con las expectativas futuras de los mismos, la neutralidad ideológica y la reducción del conocimiento a lo medible.

Considera que en el proceso de redefinición del *curriculum* es necesario reconsiderarlo, teniendo en cuenta que

"...es una invención, social, histórica y culturalmente contextualizada, con poder para identificar, designar y diferenciar aquello que va a ser enseñado en las aulas"(p. 114).

La autora propone un "*curriculum* integrado" que no significa la supresión de las disciplinas, sino flexibilizar sus fronteras para contribuir a que los alumnos aprendan a construir el conocimiento desde el aporte de distintos campos: volver más visibles los valores, los intereses y las ideologías inherentes a las cuestiones sociales y culturales; retomando a Hargreaves (1996), instalar una cultura de "colegialidad" de los docentes dejando de lado la "balcanizada e individualista"; y una articulación entre el conocimiento escolar y la dimensión subjetiva y social del alumno.

De esta manera, Poggi afirma que la obligatoriedad y la universalización de la escuela media exige considerar los nuevos requerimientos que plantea la incorporación del nuevo sector que está accediendo al nivel, enfatizando la revisión de sus finalidades y los conocimientos que el mismo debería impartir.

En el último capítulo «*La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI*», Luis Alberto Quevedo hace hincapié en la dicotomía entre conocimiento escolar y extraescolar, destacando la influencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las nuevas generaciones.

El autor formula dos hipótesis. Por un lado, desde el sistema escolar se plantea una disminución en las habilidades de lectoescritura en los jóvenes en relación al consumo de las nuevas tecnologías; por el otro, el retraso de la escuela en hacerse cargo de enseñar a decodificar los lenguajes audiovisuales. Propone un diálogo entre ambos universos, el cual debe comenzar por un reconocimiento por parte de la escuela de que el avance de las nuevas tecnologías continuará, logrando que éstas se transformen en el centro de atención de la escuela para construir una **pedagogía de la imagen**. "*...Formar jóvenes con espíritu crítico y no de exclusión frente a los medios electrónicos*" (p. 149), supone la redefinición

del rol de la escuela para introducir la comprensión de las reglas de las tecnologías de la información.

Asimismo, Quevedo considera que la escuela tendría que incorporar el principio de innovación, tomando a las nuevas tecnologías no sólo como medio de enseñanza sino como objeto de estudio, para luego reutilizarlos y producir nuevos fines y contenidos.

A nuestro criterio, el libro constituye un aporte significativo para repensar el sentido de la educación media en torno a las nuevas demandas que requiere el contexto. Tal como lo expresa el título, la democratización del acceso a la escuela media sigue constituyendo un desafío. No implica simplemente la universalización de la misma ni la obligatoriedad del nivel, sino que supone un conjunto de variables mucho más complejas que estos autores desarrollan desde diferentes dimensiones: el sentido del nivel, las relaciones con el mercado de trabajo y la educación superior, el papel del Estado y la sociedad civil, los costos de la ampliación de la cobertura, el papel del *currículum* y las relaciones entre conocimiento escolar y extraescolar. Cuestiones estas que la política educativa nacional deberá tomar como punto de partida, para garantizar una educación media igualitaria y de calidad.

R E S E Ñ A S

D E

J O R N A D A S

Coloquio Nacional a diez años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor Educación para todos?

Córdoba, 26, 27 y 28 de junio de 2003

Organizado por la Escuela de Ciencias de la Educación, la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y el Equipo de Investigación de la Cátedra de Organización y Administración Educativa, se desarrolló un coloquio que nucleó a 250 investigadores de Universidades e Institutos de Formación Docente de todo el país, con el objetivo de realizar un balance de la implementación de la reforma educativa iniciada con la Ley Federal de Educación (LFE). Al cumplirse diez años de su sanción y poniendo entre signos de interrogación el lema que acompañó a la reforma: "Mejor Educación para todos" se expusieron gran cantidad de trabajos referidos a su implementación en las jurisdicciones. En general las presentaciones revistieron un tono crítico respecto a varias cuestiones básicas de la Ley y la Reforma entre las que se destacan:

La forma de producción de la Ley: Los trabajos enfatizaron el origen netamente parlamentario de la LFE y la ausencia de una discusión social amplia sobre sus contenidos. Subrayaron que la ley finalmente sancionada careció de una aprobación unánime, porque avanzaba sobre cuestiones estructurales que no habían sido suficientemente debatidas y cuya factibilidad no se había analizado. No se conocen trabajos de planeamiento previos a la ley que estudiaran los requerimientos de inversión necesarios para su implementación, tampoco fue debatida la modificación de la estructura del sistema ni las condiciones de las provincias para asimilar los cambios, lo que ha dado lugar a una asimetría notable en su aplicación y a un au-

mento de la fragmentación entre provincias que poseen mayores capacidades acumuladas y otras que manifiestan debilidades estructurales; profundizando los efectos negativos de la transferencia de los servicios educativos efectuada en 1991.

Descentralización: ¿Autonomía o desresponsabilidad del Estado?

El proceso de Reforma del Estado de los '90 se expresó en una permanente disputa por transformar al histórico Estado Docente en un Estado Subsidiario, ausente o sólo controlador. La distribución de responsabilidades y funciones entre las provincias y la nación, dejaron a las primeras con el peso del sostenimiento del servicio, el conflicto gremial y social y a la segunda "sin escuelas" y con la "caja" para distribuir los beneficios del crédito internacional destinado a desarrollar los proyectos estelares de la reforma. Además, la transformación educativa nacional irrumpió sobre reformas provinciales iniciadas en los '80, generando procesos de conflictiva articulación. Si bien en ciertos aspectos -en particular los curriculares- se recuperaron como insumos los desarrollos jurisdiccionales, la reforma federal tuvo un pretendido carácter "refundacional" que desconoció las trayectorias provinciales como condiciones "objetivas" y "subjetivas" que podrían haberse constituido en la base del proceso de cambio.

La reforma instaló como valor al concepto de autonomía escolar, extrapolado de los países desarrollados por el discurso de los Organismos Internacionales y la bibliografía pedagógica, acopló su sentido al discurso neoliberal y produjo críticas situaciones en las instituciones, que articuladas en un histórico sistema centralizado debieron dar respuestas administrativas y pedagógicas en muchos casos ficticios. El Ministerio Nacional optó por una "receta única" de diseño e implementación de sus políticas, aunque bajo el criterio del 'gradualismo' en la ejecución. Esta estrategia redujo los costos financieros de la reforma e intentó disciplinar a las

provincias en torno al proyecto nacional; las jurisdicciones se adecuaron en función de sus coyunturas políticas, paliando o agudizando estos procesos.

Gobierno de la Educación: La LFE establece un complejo mecanismo de gobierno que asigna funciones de coordinación y concertación de las políticas al Consejo Federal de Educación. Sin embargo, este organismo funcionó más ajustado a una lógica partidaria, vinculada a las afinidades y tensiones de los gobiernos provinciales con el central, que como un espacio de concertación efectiva de acciones y estrategias. Por otra parte, en los procesos de implementación de la ley puede observarse una concentración progresiva de funciones en el Ministerio Nacional, que en muchos casos se reserva tareas de planificación, ejecución y evaluación y en otros concentra las de planificación y control, delegando la ejecución en las provincias. De este modo las políticas provinciales se han orientado sobre todo a la contrastación con la política nacional, evidenciándose una serie de conflictos entre ambas esferas, que ponen de manifiesto la dificultad para configurar un sistema federal.

Sistemas de Evaluación e Información: La producción de información y evaluación se reconoce como fundamental para el conocimiento y la toma de decisiones del sistema educativo, sin embargo ciertos problemas técnicos y metodológicos hacen que se valore como parcial el cúmulo de información y evaluación producido en la última década. En cuanto al uso de estos insumos, los trabajos sostienen que ha sido escaso al momento de tomar decisiones tanto a nivel nacional como provincial.

Políticas Compensatorias: Las políticas compensatorias, como el Plan Social Educativo, fueron valiosas en tanto sus acciones (distribución de bibliografía, equipamiento, mejoramiento edilicio, capacitación docente) contribuyeron a mejorar el servicio en las escue-

las destinatarias. Sin embargo, no hicieron otra cosa que proveer a algunas escuelas de las condiciones básicas que debería tener el conjunto del sistema, generando inequidad entre las escuelas beneficiarias y otras que carecieron de esas condiciones mínimas. Por otra parte, la idea de focalización pierde sentido a medida que crece la pobreza, extendiéndose a las mayorías y la compensación disminuye su efectividad en un contexto de progresivo deterioro del servicio en su conjunto. En muchos casos, el mecanismo de distribución de los beneficios de estas políticas siguió una lógica clientelista-distribucionista que favoreció la construcción de "identidades agradas" más que de "ciudadanía de derecho".

Reforma de los contenidos: La modalidad de difusión e implementación de la reforma -de corte documental- estuvo marcada por la estrategia estatal de crear un discurso curricular y la definición de lugares de concreción del mismo, convirtiendo a los docentes en "receptores" de los materiales. La legitimidad de los documentos curriculares se basó en la lógica del conocimiento académico, comisiones de expertos definieron los contenidos, otorgando ciertos márgenes a las provincias y a las instituciones para diseñar sus propuestas. Esta estrategia estuvo acompañada de políticas de control de la actividad docente y de evaluación de los alumnos. Sin embargo, las indagaciones a docentes develan una multiplicidad de sentidos en la interpretación de los documentos curriculares, ligada a historias de vida, trayectorias profesionales y condiciones institucionales diversas y advierten que este estilo de producción de la reforma favorece que los docentes tiendan a neutralizar a través de sus interpretaciones el contenido de los documentos con el fin de sostener sus prácticas vigentes, acotando la posibilidad de generar cambios en instituciones, actores y prácticas.

La formación docente: Los planes de estudio de la formación docente fueron objeto de crítica por parte de los investigadores mani-

festándose que, a pesar de las modificaciones introducidas en la nueva propuesta, se sigue manteniendo la relación desigual del viejo plan en la distribución de las cargas horarias entre asignaturas. Por otra parte, los cambios no tuvieron en cuenta las tradiciones de la formación ni las condiciones de trabajo de los docentes. La necesidad de espacios para promover trabajos colaborativos, la revisión de las prácticas de enseñanza en las áreas y el análisis de los sistemas de creencias de los docentes son factores indispensables para producir transformaciones significativas.

La capacitación: La Red Federal de Formación Docente Continua pretendió promover y financiar una serie de propuestas de ministerios provinciales, universidades, gremios y otras instituciones. Las formas de evaluación y financiamiento generaron un "mercado de capacitación" en el que se licitaban proyectos para unos destinatarios que, insertos en un clima de incertidumbre e inestabilidad laboral, encontraron en la capacitación una estrategia para asegurar su continuidad en el sistema, más que para la actualización y formación permanente. Por otra parte, la capacitación fue planificada centralmente para un proceso de implementación gradual y homogéneo, mientras que la implementación efectiva fue extremadamente heterogénea. De este modo, las instancias de capacitación diseñadas por la Red no respondieron a las demandas específicas que la reforma imponía en cada jurisdicción, enfatizando cuestiones referidas a la profesionalización docente y a una formación general más que disciplinar. Otro aspecto que interesa destacar es que el fuerte ritmo de la capacitación docente en los primeros tiempos posteriores a la sanción de la ley, fue decreciendo en la medida en que se produjeron recortes presupuestarios.

La desaparición de las Escuelas Técnicas: Las escuelas técnicas se visualizan como el sector más afectado por la reforma, proyecto en el que está implícito un modelo de país y de región. La reforma,

antes que mejorar los planes de estudios existentes y modernizarlos decide reducir la formación técnica a un espacio curricular destinado a la Educación Tecnológica en la EGB, y a Trayectos Técnicos Profesionales (TTP) no obligatorios e implementados generalmente a contraturno del Polimodal, profundizando la devaluación de los títulos técnicos en el mundo empresarial.

Efectos de la reforma en los actores escolares: Las estrategias de implementación de la reforma -urgencia en la aplicación de los cambios, procesos de reconversión laboral de los docentes, alta incertidumbre y desinformación- produjo sufrimiento social a nivel de las instituciones y de los sujetos. Bajo el mandato de cooperación y solidaridad en la producción colectiva de proyectos institucionales se reconoce una lógica de competencia que generó luchas por la supervivencia institucional y personal de los agentes, en un clima de miedo por la pérdida de trabajo, cambios en las condiciones laborales y una producción de estrategias de simulación, más que de transformación sustantiva. Este sufrimiento social promueve la generación de identidades fragmentadas, que dificultan la construcción de la dimensión colectiva, socavando los fundamentos identitarios de la educación pública común.

Con respecto a los alumnos, como principales destinatarios de la reforma, los trabajos dan cuenta de que las condiciones en la que se implementaron los cambios habrían generado nuevas modalidades de relación con los profesores y de implicación con el conocimiento. La autoridad del docente, que históricamente se legitimó desde el saber que éste poseía sobre los contenidos de enseñanza, se encontraría jaqueada. Esta situación contribuye, junto a una autovaloración muy pobre de los alumnos y una valoración similar por parte de las autoridades, a la percepción de que en la reforma ellos no han sido tenidos en cuenta como verdaderos destinatarios de sus beneficios.

El cambio en la estructura del sistema: La ley previó un cambio estructural importantísimo, asociado a garantizar la extensión de la obligatoriedad escolar de 10 años. Las condiciones diversas de las jurisdicciones hicieron que se adoptaran distintas formas de implementación del Tercer Ciclo, secundarizando o primarizando ese trayecto. El resultado fue la aplicación de modelos institucionales heterogéneos que, más que atender a la diversidad de situaciones, se adaptaron a las precarias condiciones existentes. El alto costo administrativo, laboral y humano que significó dicha transformación se manifiesta en la abrumadora crítica al desgaste que produjo el reemplazo de los niveles por los ciclos. La “reducción” de la escuela primaria y la “desaparición” de la escuela media han generado dinámicas institucionales que se están estudiando con atención, pero sobre las cuales ya hay interesantes trabajos que dan cuenta de dificultades en la resolución material, social, laboral, de identidad y pertenencia institucional que desencadenó sobre todo, la implantación de este ciclo.

Para concluir existe consenso en que:

Los tiempos del proceso de la reforma fueron demasiado acelerados para producir los cambios propuestos en las prácticas institucionales, de enseñanza y de administración. La determinación de los cronogramas estuvo más ligada a los tiempos políticos y electorales, así como al cumplimiento de las metas de los créditos de los organismos internacionales que a los tiempos de los actores educativos.

La reforma no pudo elevar a la política educativa al rango de política de estado. La reforma educativa que debió constituirse en una política de Estado fue sometida en sus diversos ámbitos (Ministerio Nacional, Provinciales, Consejo Federal) a una lógica de gobierno; es decir, al cruce entre los intereses de los distintos partidos políticos y de otros actores de la política educativa (gremios docen-

tes, Iglesia etc.).

El cambio en la estructura fue una estrategia costosa que profundizó las diferencias. El cambio en la estructura del sistema, fundado en garantizar la extensión de la obligatoriedad escolar, generó un esfuerzo económico administrativo y personal de los agentes y una diversificación de la oferta educativa sobre todo en EGB III que muestra hoy un mapa del sistema educativo argentino desarticulado y graves dificultades para atender a los sectores más vulnerables, ya que la diversificación no implicó una atención especial que garantizara las condiciones básicas a todas las escuelas, sino por el contrario fue adaptación de las propuestas estelares a las desiguales condiciones pre-existentes. El conjunto de procesos desarrollados provocaron efectos de importancia, que afectaron la transmisión y la adquisición de los contenidos básicos comunes concebidos como la pretendida matriz básica para un proyecto cultural nacional.

Carranza, A.; Kravetz, S.; Abratte, J.; Pacheco, M.;
Castro, A.; López, V.; Sosa, M. *

Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.
18,19 y 20 de septiembre de 2003. San Luis, Argentina.

La educación superior es un campo de estudio reciente que en la Argentina comenzó a delimitarse en las últimas décadas.

* Equipo de Investigación de la Cátedra de Organización y Administración Educacional Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba - Argentina. Correspondencia: E-mail: carranza@ffyh.unc.edu.ar

Podría decirse que actualmente, en América Latina, la misma se encuentra en un contexto caracterizado por dos rasgos fundamentales: “la sociedad del conocimiento” y la “globalización”. Altbach y McGill Peterson (2000) sostienen que la educación superior de esta región tiene raíces históricas similares y enfrenta desafíos contemporáneos comunes, sin por ello perder sus especificidades. El imperativo es enriquecerse con las diferentes experiencias de los sistemas educativos superiores de los distintos países para contribuir al mejoramiento del mismo. En este sentido, el desafío es propiciar canales de comunicación como lo fue el congreso que aquí reseñaremos.

La apertura de este congreso estuvo a cargo de Nelly Esther Mainero -Vicedecana de la Facultad de Ciencias Humanas y coordinadora de la comisión organizadora del evento- quien en sus palabras de bienvenida instó a trabajar para que la producción y circulación de las ideas ayude a perfilar un futuro más esperanzador, donde se puedan encontrar algunas respuestas a los retos de nuestro tiempo, en relación con la distribución de los conocimientos en campos específicos y claras políticas de desarrollo para la investigación. En el transcurso del Congreso se llevaron a cabo conferencias, paneles, presentación de ponencias y posters distribuidos en ejes temáticos, foros y presentaciones editoriales.

Las conferencias se desarrollaron en el *auditorium* de la UNSL a cargo de destacados especialistas provenientes de diferentes países de América Latina. De las cuatro conferencias programadas en este Congreso, se llevaron a cabo tres. La conferencia inaugural estuvo a cargo del sociólogo de la educación José Joaquín Brunner quien se desempeña actualmente como profesor e investigador de la Escuela de Gobierno, Director del Master en Gerencia y Políticas Públicas de la Universidad Adolfo Ibáñez y como Director del Programa de Educación Fundación Chile; también es miembro de la

UNESCO. En su disertación, cuyo título era “*Nuevos Desafíos y Demandas de la Educación Superior*”, expuso los problemas comunes que posee la Educación Superior en los países de América Latina -crecimiento en el ingreso, destino laboral de los jóvenes egresados, malestar de docentes por la falta de calidad, entre otros- que derivan en un fenómeno central: el “*desbalance entre las múltiples demandas de la sociedad y la deficiencia de capacidad de respuestas de las instituciones de educación superior*”. A partir de allí analizó cuatro frentes a los que hay que atender. Por un lado, el tema de cómo ha ido cambiando la naturaleza de los alumnos que acceden a la educación superior y el gran número de nuevos ingresantes al sistema. En segundo término, se refirió a la revolución de la información y del conocimiento y el consecuente atraso o inadecuación de la organización curricular que poseen las instituciones del nivel. En tercer término, planteó la insuficiente participación de estas instituciones en el desarrollo local y regional de América Latina. Por último, desarrolló el tema de la necesidad y origen de los recursos económicos; siendo, a nuestro entender, uno de los puntos que mayor polémica desató en el auditorio ya que este conferencista impulsó a la búsqueda de otras fuentes de financiamiento que no sean los estados latinoamericanos dado que, según afirmó, no pueden solventar en su totalidad a las instituciones de educación superior.

La segunda conferencia estuvo a cargo del profesor brasileño Tomaz Tadeu da Silva de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul e integrante del Consejo Editorial de prestigiosas revistas de educación, política y *curriculum*. La conferencia “*Filosofía de Diferencia y Educación*” versó sobre los aportes de Deleuze y Spinoza a la educación y el *curriculum*. Recupera de estos autores el concepto de “multiplicidad” que permite repensar el lugar de la rebeldía y de la transformación en el sistema educativo en contraposición a la tradición teórica crítica, caracterizada por una mirada

negativa sobre la escuela que imposibilita pensar en la creación. A su vez, en un tono más político, destinó parte de su exposición para referirse al gobierno brasileño actual como “totalitario, que censura a los que piensan distinto y controla los medios de comunicación”, manifestando así su profunda decepción acerca de la gestión del actual presidente.

El doctor Angel Díaz Barriga fue el tercer conferencista de este Congreso. El prestigioso pedagogo mexicano -autor de varios libros sobre didáctica, *curriculum*, práctica docente y evaluación e investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México- disertó sobre “*Los proyectos y los retos de la evaluación en la Educación Superior*”. Luego de realizar una breve crónica de la evolución de los programas de evaluación en Estados Unidos con el fin de comprender la situación tanto en México como en el resto de los países de América Latina, centró su charla en la relación de la evaluación y el financiamiento, refiriéndose allí a los programas de incentivación “globalizados” que atentan contra la autonomía universitaria y establecen una vinculación directa y reciente entre la asignación de recursos y la eficiencia. A partir de las políticas de evaluación implementadas se ha desvirtuado, según Díaz Barriga, el concepto de excelencia; por consiguiente, actualmente, se trabaja “calculando” y no en pos de producir conocimiento. En los proyectos de evaluación de la educación superior tienen participación los organismos internacionales, que han estandarizado pruebas y realizan investigación comparada, y los técnicos especializados en educación que inciden en la definición de políticas nacionales de evaluación. Asimismo, se refirió a la ruptura del papel nacional de las grandes universidades y a la pérdida del sentido social de la educación superior en su conjunto, producidas por la dedicación y preocupación de las instituciones por ser bien evaluadas en términos de eficiencia o competencia. Finalmente, realizando un recorrido

por los distintos niveles de evaluación, planteó que el principal reto que tienen las instituciones de educación superior es introducir en los programas de evaluación una dimensión académica. Teniendo en cuenta que las prácticas de evaluación “llegaron para quedarse”, lo importante es analizar qué se busca de la evaluación, ésta no puede quedarse en estadísticas sino que debe asignar una cualidad y para ello “tenemos que trabajar para que esta cualidad aparezca”, concluyó Díaz Barriga.

Cuatro fueron los paneles desarrollados en esta oportunidad y variados han sido los temas tratados. El primer panel -coordinado por Olga Pelayes de la Universidad de San Luis- centró su mirada en las “*Políticas de Educación Superior*”. En primer lugar, tomó la palabra Carlos Marquís (investigador del CONICET y de la Universidad de Palermo) para presentar su visión sobre la agenda universitaria. En su disertación cuyo título fue “*Hacia una (nueva) agenda universitaria*” se refirió a las principales propuestas de investigación y de políticas en la década de los noventa, marcando sus semejanzas, diferencias y ausencias, así como su papel en la actual sociedad del conocimiento.

A continuación se presentó la investigadora Sylvie Didou del Instituto de Altos Estudios de América Latina (México - París), tomando como eje central de su charla “*La Universidad Pública, hoy: ¿declive de institución, auge de la organización?*”. Partiendo de un análisis de las correlaciones entre la acción pública y la agenda de políticas públicas que se dio en las últimas décadas en la universidad, Didou expresó que hubo cambios -especialmente en determinados núcleos o programas de investigación- pero se ha descuidado el nivel institucional por estar muy pendientes de las políticas públicas. En este sentido, remarcó la necesidad de documentar los cambios, volver a pensar en los actores que están en la universi-

dad -fundamentalmente en el estudiante- y recuperar el vínculo con la sociedad.

En tercer lugar, Pedro Krotsch (profesor de la UBA y Director del Instituto Gino Germani), disertó sobre *“La Universidad Argentina: la necesidad de ser contemporáneos con el futuro”*. El panelista realizó un breve análisis de la configuración histórica de la universidad argentina, habló de su estilo y modo de construcción en relación con la orientación científica o profesionalista de la misma y de los problemas de eficiencia interna y externa que hoy la aquejan. Propuso construir una serie de principios que debe seguir la universidad argentina: poner el eje en la producción de conocimientos, aumentar el compromiso con la sociedad civil, es decir, que los problemas sociales formen parte del currículo, pero manteniendo cierta autonomía de los intereses externos a ella.

El segundo panel presentado en este Congreso se denominó *“Investigación e innovación en Educación Superior”* y fue coordinado por Susana Celman de la Universidad Nacional del Litoral. El epistemólogo y metodólogo Juan Samaja (Facultad de Psicología de la UBA) tuvo a su cargo la primera disertación bajo el título *“La tensión esencial entre tradición, fundamentación e innovación en la investigación en educación superior”*. Proponiendo un análisis de qué es la ciencia y la investigación, qué relación debe tener la universidad con las demandas respecto al tipo de ciencia y cómo deben realizarse desde la universidad, Samaja señaló que debemos reconocer que la ciencia no puede hacer abstracción de su naturaleza arquitectónica, sistemática, reflexiva, ni de su índole histórica, constructiva y socialmente consagrada, ni tampoco de su dimensión estética e intuitiva. A su vez, recalcó que los programas de ciencia y técnica de las universidades no pueden perder de vista el sentido amplio y profundo de la práctica de la investigación cien-

tífica ya que correría el riesgo de buscar exclusivamente la eficacia, subordinando dichas prácticas a las reglas y demandas del mercado.

En segundo lugar le tocó el turno al ingeniero Renato Dagnino (Universidad Estadual de Campinas - Brasil) quien expuso sobre *“La investigación universitaria latinoamericana y el escenario de la democratización”*. El panelista brasileño se refirió a la relación entre la ciencia, la tecnología y la sociedad en Latinoamérica. Recalcó el papel primordial de las universidades públicas en el desarrollo de la investigación científica y tecnológica y los esfuerzos que ellas realizan en este sentido. Asimismo, planteó la necesidad de un cambio de perspectiva que tienda a la adecuación de nuestra agenda de investigación al escenario de la democratización actual, retomando viejos temas relacionados con la ciencia, la tecnología y la sociedad y creando nuevos abordajes como el “socio-técnico”, por ejemplo. Afirmó, también, que los grupos autogestionarios son la alternativa a la empresa.

El tercer lugar lo ocupó la doctora Mónica Luque (asesora de la OEA) quien habló en esa oportunidad de *“Los estudios universitarios en sus modalidades a distancia y multimediales. Tensiones, resistencias y cambio”*. Su exposición se focalizó en las nuevas tecnologías y el uso que las universidades le están dando actualmente. Según Luque, si bien ha crecido la implementación de ofertas a distancia y multimediales por parte de las universidades, la institución tradicional no desaparecerá ni se verá superada por la modalidad virtual. También destacó que son los catedráticos que se desempeñan en las universidades tradicionales los que además de aprovechar las nuevas tecnologías, deben proveer a los alumnos de herramientas para el buen uso de las mismas, incluso como parte del temario que trabajan en las diferentes asignaturas.

Por último y bajo el título “*Investigar las prácticas de la enseñanza en la educación superior desde la sabiduría práctica hasta la incorporación de nuevas tecnologías*”, la doctora Edith Litwin (profesora e investigadora de la UBA) abordó el tema a partir de algunos resultados de un trabajo de investigación que realizó en las aulas universitarias. Distinguió las corrientes didácticas clásicas -más prescriptivas- de las concepciones más actuales como las críticas y cognitivas. Incorporó, a su vez, la perspectiva de la “sabiduría práctica” para comprender las prácticas de enseñanza y a los docentes en relación con el impacto que las nuevas tecnologías provocaron en ellos.

En la última jornada del congreso se llevaron a cabo dos paneles. El primero de ellos se refirió a las “*Perspectivas Latinoamericanas en Educación Superior*” bajo la coordinación de María Francisca Giordano de la UNSL. Comenzó la exposición Fredy González de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y del Centro de Investigaciones Educativas Paradigma de Venezuela, cuyo tema fue “*Calidad y Equidad: ¿es posible el equilibrio?*”. Partiendo de la base que en nuestros países un número importante de ciudadanos no acceden a una institución de educación superior y que ello genera un impacto negativo sobre las sociedades y sus economías, el investigador venezolano propuso varias aristas que podrían ayudar a comprender y/o resolver el problema de la exclusión escolar. Afirmó que la educación es un derecho de todos, así como una responsabilidad compartida, si tenemos en cuenta ello, entonces sí es posible la equidad y la calidad.

A continuación disertó el profesor João Dos Reis Silva Júnior de Brasil sobre “*La Educación Superior Brasileña en la Transición para un Gobierno Popular Democrático*”. Sostuvo que en la transición del gobierno democrático y popular se produjeron más continuidades que rupturas políticas. Mediante un análisis político

de las acciones del anterior gobierno de Brasil -a cargo de Fernando H. Cardoso- en comparación con el actual gobierno de Ignazio “Lula” da Silva, centró su exposición en la reforma de la educación superior que ha tenido un papel fundamental en la agenda de ambos gobiernos.

Para culminar con el panel disertó Magaly Robalino Campos de la OREALC-UNESCO sobre la formación de los docentes. Destacó la importancia de la participación de los docentes en los cambios educativos vinculada con el rol protagónico de las universidades en la formación de docentes, distinguiendo aquí la formación para el sistema universitario y la formación de docentes para el resto del sistema educativo. Asimismo, enfatizó la necesidad de que los docentes formen parte de los proyectos educativos, como así también se capaciten en las nuevas tecnologías.

El último panel del congreso, denominado “*Sujetos y prácticas en la educación superior en contextos de crisis*”, fue coordinado por Saada Bentolila de la UNSL. Roberto Follari de la Universidad Nacional de Cuyo comenzó con “*La retirada de los intelectuales*”, planteando cómo fue cambiando el papel de los intelectuales desde la modernidad hasta nuestros días. Tal como lo indica el título de su presentación el “intelectual” se ha retirado, ha sido desplazado por el periodismo que posee mayor poder en la vida social, como consecuencia de la impronta virtual, la massmediatización, el auge de la publicidad y el marketing y la creciente mercantilización de la vida, por mencionar algunos factores. De esta manera, las universidades han sido reemplazadas por los medios de comunicación en relación con la formación de opinión pública. Es interesante -aunque poco alentadora- su reflexión final donde advierte la existencia de una “*gradual imposición de las `teorías débiles` en las ciencias sociales, con aflojamiento epistemológico y caída de la crítica ideológica. Lo cual es el*

esperable resultado en el plano simbólico, de las nuevas condiciones generales de la economía y la cultura...”.

Por otra parte, Esther Díaz de Kóbila de la Universidad Nacional de Rosario con su exposición “*Las epistemologías críticas como pieza clave en la formación del sujeto*” donde retoma ideas de Carlos Cullen para abordar el tema de la determinación de las competencias científico-tecnológicas que se requieren de un sujeto en la actualidad. La escuela debe formar un sujeto competente, es decir, un “sujeto integrado” que sepa complementar dichas competencias con la competencia ética, afirmó. En este sentido, es preciso considerar a la epistemología como una pieza clave de la educación superior, especialmente los aportes de las epistemologías críticas contemporáneas, para la formación de un sujeto integrado. Señaló, además, el carácter “desigual” de la articulación de las diversas competencias proponiendo una predominancia de la competencia crítica por sobre las demás.

Durante los tres días del encuentro y en forma simultánea se realizó la presentación de foros, ponencias y posters a partir de diversos temas. En lo que respecta a los foros se organizaron en diferentes aulas bajo la coordinación de importantes especialistas del área, repartidos durante las tres jornadas. Los mismos se concentraron en los siguientes títulos: 1) Carreras de Post Grado en Educación Superior. 2) Red de Investigadores en Investigación Superior. 3) Políticas de Educación Superior. 4) Formación Docente en y para las Universidades. 5) Extensión Universitaria. 6) Desarrollo Humano a escala local y regional. 7) Relaciones Ciencia-Tecnología- Sociedad. 8) La Articulación de la Educación Superior: políticas y experiencias interuniversitarias y entre instituciones universitarias y no universitarias. 9) Articulación Universidad-nivel Polimodal. 10) Educación Superior y Crisis del Trabajo. 11) Ense-

ñanza de la psicología como profesión regulada. 12) Enseñanza de la ética profesional en la formación del psicólogo. 13) Enseñanza de la Filosofía.

Los posters que se presentaron y fueron expuestos por sus autores se distribuyeron en ocho ejes temáticos: 1) Políticas de Educación Superior. 2) Gestión y Organización del Sistema y de las Instituciones de Educación Superior. 3) Instituciones: complejización, segmentación, diferenciación, fragmentación. 4) Prácticas Profesionales e inserción laboral. 5) Investigación y producción de conocimientos sobre la Educación Superior. 6) Procesos de formación. 7) Relación con la comunidad, transferencia, extensión. 8) Sujetos y prácticas en contextos de crisis.

La dinámica de trabajo en los espacios de ponencias -que fueron más de doscientas y estaban distribuidas según los mismos ejes temáticos de los posters mencionados en el párrafo anterior- se centró, como es habitual, en momentos de exposición, debate y cierre temático a cargo del docente-coordinador de cada mesa.

Al finalizar la primer jornada del Congreso se realizó la presentación del libro: “*La Educación Superior Argentina en Debate. Situación, problemas y perspectivas*” de Noberto Fernández Lamarra (EUDEBA- IESALC- UNESCO). La mesa de comentaristas fue integrada por Claudio Rama (IESALC-UNESCO), Pedro Krotsch (UBA) y Clotilde Yapur (UN Tucumán) bajo la coordinación de María Victoria Gómez de Erise -Rectora UN de Cuyo-.

Hacia el cierre de la segunda jornada se presentó el libro: “*Dictadura y Educación. Tomo II. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Argentinas*” de Carolina Kaumann (Compiladora). Autores: Cristina Godoy, Vanina Broda, Alcira Tricheri, Susana Barco de Surghi, Myriam Southwell, Cristina Auderut, Noemi Carreño, Analía Cometta, Mónica Clavijo, Delfina

Doval, Carolina Kaumann, Gonzalo de Amézola. El rector de la UNSL Germán Arias tuvo a su cargo la presentación del mismo.

Por último, cabe enfatizar que en el cierre de este congreso se recuperaron las diferentes perspectivas desde las cuales se abordó este complejo tema como es la Educación Superior en América Latina. Es destacable que reunió, en sus diferentes presentaciones y modalidades de trabajo, un panorama general donde se resaltaron las principales problemáticas, tendencias y desafíos en el siglo XXI acerca de la temática convocante.

En gran medida, la importancia del Congreso reside en que nos invita a continuar reflexionando y a realizar nuevos análisis que puedan ayudar a una mejor comprensión de algunas problemáticas de la Educación Superior en América Latina en la actualidad.

María Mercedes Baldoni - Rosana Egle Corrado*
Marisa Zelaya**

Bibliografía citada

ALTBACH, P.G. y MCGILL PETERSON, P. (editores) (2000) **Educación Superior en el Siglo XXI. Desafío global y respuesta nacional**. Biblos. Colección Educación y Sociedad. Buenos Aires.

* Docentes del Departamento de Psicología e investigadoras del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Correspondencia: mbaldoni@fch.unicen.edu.ar; rocorr@fch.unicen.edu.ar.

** Docente del Área de Política y Gestión Educativa e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Correspondencia: mzela@fch.unicen.edu.ar

Publicaciones - Fichas técnicas

IIPE presenta:

Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación

Autores: José J. Brunner y Juan Carlos Tedesco (editores)

Editorial: IIPE-UNESCO Buenos Aires / Septiembre Gupo Editor

Año de publicación: 2003

Cantidad de páginas: 151 - **Idiomas disponibles:** Español

Disponible en Internet: Índice, Introducción y Capítulo 6: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

Índice:

Introducción. *Juan Carlos Tedesco*

Primera parte. Enfoques

- I. Educación al encuentro de las nuevas tecnologías. *José Joaquín Brunner*
- II. Las políticas educativas frente a la evaluación tecnológica en un mundo de interdependencias crecientes y parciales. *Cecilia Braslavsky*
- III. Nuevas tecnologías y el desafío de la educación. *Jorge H. Gutiérrez Martínez*
- IV. Oportunidades y riesgos de las nuevas tecnologías para la educación. *Juan Rada. Comentarios de Maximiliano Fernández*

Segunda parte. Políticas

- V. Políticas nacionales de educación y nuevas tecnologías: el caso de Uruguay. *Javier Bonilla Saus*
- VI. Introducción de nuevas tecnologías: el caso de Argentina. *Gustavo Iaies*
- VII. Políticas nacionales y cooperación internacional en torno a la educación y las nuevas tecnologías: el caso de México. *Jaime Sacher y Tamarel*
- VIII. Educación, tecnología y política: el caso de Chile. *Mariana Aylwin Azocar*

Educación y nuevas tecnologías. Experiencias en América Latina

Autores: Daniel Filmus/Orlando E. González Pérez/Mónica Dias Pinto/Celia Alvaríño/Magaly Zúñiga/Ignacio Jara/Elena García

Editorial: IIPE - UNESCO Buenos Aires

Año de publicación: 2003

Cantidad de páginas: 144 - **Idiomas disponibles:** Español

Disponible en Internet: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

Índice:

- I. Breves reflexiones sobre la escuela del futuro y presentación de la experiencia "Aulas en red" de la Ciudad de Buenos Aires. *Daniel Filmus*
- II. La experiencia en aprendizaje colaborativo a distancia del Instituto Tecnológico de Monterrey. *Orlando E. González Pérez*
- III. Educación y comunicación: experiencia brasileña en televisión educativa. *Mónica Dias Pinto*
- IV. La formación de docentes a distancia vía Internet. *Celia Alvaríño*
- V. Aprendizaje mediado por tecnologías digitales: la experiencia de Costa Rica. *Magaly Zúñiga*
- VI. La experiencia chilena de la Red Enlaces. *Ignacio Jara*
- VII. Experiencia argentina en la producción de recursos educativos para Internet. *Elena García*

NEES presenta:

Universidad, Investigación e Incentivos. La cara oscura

Autora: Sonia Marcela Araujo
Editorial: Coedición Ediciones Al Margen/Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)
Año de publicación: 2003
Cantidad de páginas: 348 - **Idiomas disponibles:** Español

Índice:

- I. La educación superior universitaria en la lupa. Calidad y evaluación en la gestión de las instituciones a fines del siglo XX.
 - II. Incentivos a la investigación, evaluación y efectos en el trabajo académico. De la búsqueda desinteresada de la verdad al fraude académico.
 - III. Programa de incentivos y docentes-investigadores en la Argentina. Acerca de la 'cara explícita' del programa o el programa como política gubernamental.
 - IV. El caso de la UNCPBA. La 'cara oficial' del programa de incentivos en el nivel institucional.
 - V. Una mirada -autorizada- a la cara oscura del programa de incentivos. El punto de vista de los docentes-investigadores.
 - VI. Incentivos, investigación, evaluación de la calidad y trabajo académico: reflexiones finales y nuevas líneas de investigación.
- Bibliografía citada.
Anexo Estadístico.

**El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento.
El caso argentino, enseñanzas para América Latina**

Autora: María Alejandra Corbalán
Editorial: Biblos
Año de publicación: 2002
Cantidad de páginas: 214 - **Idiomas disponibles:** Español

Índice:

**Presentación
Introducción**

- I. El sistema internacional y el Banco Mundial.
 - II. El Banco Mundial como agencia de financiamiento en la Argentina.
 - III. Estructuras institucionales, relaciones y prácticas en los procesos de reforma.
 - IV. Persuasión y violencia simbólica.
- Bibliografía.

NEES presenta:

Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura

Autora: Inés Castro (coordinadora)
Editorial: Coedición Plaza y Valdés editores/Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) - Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
Año de publicación: 2002
Cantidad de páginas: 477 - **Idiomas disponibles:** Español

Índice:

Introducción. Inés Castro

- Ensanchando territorios en educación/comunicación. *Jesús Martín Barbero*
La construcción de la ciudadanía en el pensamiento de J. J. Rousseau. *Azucena Rodríguez*
La participación ciudadana en la constitución de los sistemas educativos modernos. Provincia de Buenos Aires (1850-1880). *Renata Giovine*
Escuela y formación ciudadana. *Inés Castro*
¿Hombre o ciudadano? Reflexiones sobre la educación ético-cívica en México. *Leticia Barba*
Cultura política, proyecto de nación y educación en Colombia. *Martha C. Herrera y Carlos J. Díaz*
Educación, desarrollo y cultura política en México en el siglo XX. *Margarita Noriega*
Al encuentro de las edades. *Milton J. de Almeida*
Educación escolar: un compromiso de la familia con la iglesia. *Agueda B. Bittencourt*
Historiografía y enseñanza de la historia en Argentina (1880-1910). *Gabriel Huarte y Claudia van der Horst*
La historia en el centro del debate. Brasil (1971-1984). *Maria do Carmo Martins*
Educación cívica y educación ciudadana en México (1812-1920). *Susana Aguirre*
Dificultades proyectivas para los educadores y el estigma de la desilusión: ¿un interés político?.
Vera Lúcia Sabongi de Rossi
Entre el templo y la casa alegre. Buenos Aires, fines del siglo XIX y principios del XX. *Ana M. Montenegro*
La transformación educativa de los noventa en Argentina. Tercer ciclo de la Educación General Básica. *Liliana Martignoni*
La profesión académica como objeto de estudio. Una revisión del pensamiento sociológico. *Lucía B. García*
Asistencia técnica y disciplinamiento. El Banco Mundial en Argentina. *Alejandra Corbalán*

Publicaciones anteriores

- NARODOWSKI, Mariano (1993) **Especulación y castigo en la escuela secundaria**. Editorial Revista Espacios en Blanco - Serie Investigaciones. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.
- CORBALÁN, Alejandra y RUSSO, Hugo (Comp.) (1998) **Educación, actualidad e incertidumbre**. Editorial Revista Espacios en Blanco - Serie Investigaciones. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.