

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Serie Indagaciones

Nº 12 ~ Junio 2002

NEES - UNCPBA - TANDIL - ARGENTINA
ISSN 1515-9485

Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*

ISSN 1515-9485

Hecho el Depósito que marca la Ley 11.723

(c) NEES / TANDIL



**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

SECRETARIA DE REDACCION

Renata Giovine

COMITE EDITORIAL

Lydia Albarello

Ricardo Baquero

Gabriel Huarte

Tomás Landivar

Mariano Narodowski

Juan Carlos Pugliese

Hugo Russo

CONSEJO ASESOR

Cecilia Braslavsky (UNESCO)

Mario Carretero (Univ. Autónoma de Madrid)

Alicia de Alba (CESU/UNAM México)

Nora Elichiry (UBA)

Carlos Newland (Univ. CARLOS III de Madrid)

Alberto Martínez Boom (UPN Colombia)

Adriana Puiggrós (UBA)

Emilio Tenti (UBA/UNICEF)

Lucía Garay (Univ. Nacional de Córdoba)

ASISTENCIA TECNICA

Mercedes Baldoni

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/Fax (54-2293) 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. Se imprime en Grafkart, Tandil, Buenos Aires, Argentina.

INDICE

Artículos

- Evaluación y Diversidad: una extraña pareja*
Leonor Margalef García 11
- Re-inventar a Paulo Freire*
José Luis Lens 45
- Peirce y Vigotsky: una lectura complementaria.*
Aportes a una articulación no ecléctica de la semiosis
peirciana en la teoría sociohistórica
Rubén M. García 71
- El abordaje del sujeto en la investigación educativa.*
Retomando los aportes de Norberto Elias
Andrea Alliaud 121
- Gestão democrática e formação de administradores:*
A culpa (agora) é da escola
Raquel P. C. Gandini, Regina M. de Lara,
Sandra A. Riscal, Maria de Lourdes C. S. Dos Santos 145

Entrevistas

- Entrevista a María José Sobejano Sobejano*
por Gabriel Huarte y Claudia van der Horst 173

Reseñas de libros

- Un aporte reciente para los estudios sociales de la ciencia:*
la formación de una comunidad científica en México
por María Cecilia Di Marco y Lucía Beatriz García 197
- Educación superior en el siglo XXI.*
Desafío global y respuesta nacional
por Marisa Zelaya 207

<i>Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de infantes y Primer Ciclo de la EGB</i> por María Daniela Eizaguirre	217
Reseñas de jornadas	
<i>II Encuentro Latinoamericano. "Comunicar las Instituciones"</i> por María Ana Manzione	229
<i>II Encuentro Internacional de Investigadores de la Red. "Educación, Cultura y Política en América Latina"</i> por Mabel Guidi, Marcela Mastrocola y Liliana Martignoni	233

Políticas y actores en el campo universitario latinoamericano. Algunas perspectivas de análisis

La educación superior universitaria como área de interés académico ha sido enfocada desde diferentes perspectivas disciplinarias, las cuales han brindado aportes sustanciales para la comprensión de temáticas específicas. Sin embargo, el desafío en la generación de conocimientos sobre la universidad radica en la necesidad de trascender dichas miradas para aprehenderla en su especificidad y complejidad.

Aún cuando se reconozca la existencia de trabajos tempranos de índole filosófica, sociológica y jurídico-política acerca de la universidad, en general estos escritos se han enmarcado en reflexiones globales sobre la educación y sus vinculaciones con la sociedad. A partir de las transformaciones cuantitativas -crecimiento de instituciones, matrícula y docentes- iniciadas en la década de 1960 la educación superior comienza a adquirir un mayor grado de visibilidad, convirtiéndose en objeto de políticas.

En América Latina se van gestando agendas de investigación que, con mayor o menor grado de autonomía respecto de las políticas, y con diversos niveles de profundización en las temáticas, van configurando un incipiente campo de estudios sobre la educación superior. La amplitud y el grado de desarrollo alcanzado manifiesta marcadas diferencias según países. Así por ejemplo, para 1995 sólo cinco países -Brasil, Colombia, Chile, México y Venezuela- concentraban el 75% de las investigaciones registradas en CRESALC (Comisión Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe).

La Argentina muestra un acentuado impulso orientado hacia la investigación en este campo recién en los años 90, lo cual se evidencia en la

aparición de un número mayor de investigadores e investigaciones, en la creación tanto de posgrados en la especialidad como de programas de investigación en centros académicos, en la circulación de conocimientos a través del surgimiento de revistas especializadas y en la realización de eventos académicos articulados sobre diferentes problemáticas universitarias. Este florecimiento coincide con una etapa en la que el estado, con una nueva dinámica y teniendo como epicentro la Secretaría de Políticas Universitarias, toma una serie de iniciativas focalizadas en diferentes actores y niveles de la organización que se traducen en programas específicos: entre ellos cabe mencionar el Programa de Incentivos a los docentes-investigadores, el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA), el Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria. Además la creación de una serie de organismos de planificación, coordinación y evaluación -tales como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CEPRES), el Consejo Nacional de Educación Superior- constituyeron modos de reorganización de la educación superior que no han estado ajenos a los principales puntos de las agendas globalizadoras para este sector considerado estratégico en un nuevo escenario mundial, y en el que los organismos internacionales han desempeñado un papel protagónico. La aprobación de la Ley de Educación Superior en el año 1995 coronó un proceso de reformas que, de manera aislada y puntual, venían gestando un nuevo modo de articulación entre el estado, la universidad y sus actores.

Como ya aludíeramos más arriba, en la actualidad se observa un acrecentamiento de los estudios sobre la universidad. Sin ánimo de agotar las diferencias en las intenciones y perspectivas de los estudios realizados, a grandes rasgos es posible identificar al menos dos grandes grupos. Por un lado, un conjunto de aportes se centra en la sistematización de información primordialmente orientada a la toma de decisiones políticas; no obstante,

brindan una serie de datos básicos sobre el sistema de educación superior que adquiere valor para la investigación académica. Esta última, que también fue creciendo al compás de la reforma desarrollada en la década de los 90, se ha fortalecido e institucionalizado en el contexto del impulso a los posgrados generales y específicos, que han tematizado desde diferentes perspectivas disciplinarias aspectos vinculados con políticas, procesos, prácticas y actores universitarios.

La crisis que jaquea la propia identidad universitaria nos interpela tanto en calidad de actores de la institución como de investigadores de la cuestión universitaria. El fuerte impulso modernizador de “carácter externo” acentuado en la década de 1990, ha provocado la proliferación de respuestas reactivas de los universitarios sin que hayan sido suficientemente acompañadas de una reflexión e interpretación más autónoma respecto de las reconfiguraciones universitarias actuales a la luz de su tradición histórica y de su proyección futura. Este marco es el telón de fondo del presente para pensar el sentido y el significado de la investigación académica sobre la universidad; sentido y significado que requiere profundizar y anclar temas y problemas que, con un tratamiento sostenido, colaboren en una comprensión de la complejidad de la vida universitaria, aún en un devenir signado por los apremios de la coyuntura.

Esta sección de la revista *Espacios en Blanco* surge de intereses relacionados con una línea de investigación -»*Continuidades y rupturas en el campo de la educación superior*”- que ha privilegiado los estudios sobre la universidad en el marco del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) desde comienzos de la década de los 90. Aunque la trayectoria del grupo de trabajo es breve, los esfuerzos de investigación sobre problemáticas específicas, recuperan los debates propios del incipiente campo de la educación superior. Estos trabajos, a la vez que han intentado colaborar en la comprensión de la naturaleza compleja de la universidad, han permitido captar las dificultades implicadas cuando se pretende indagar sobre un entramado conflictivo de políticas, actores y prácticas en el que el propio

investigador crea y recrea la trama de la institución que pretende objetivar.

Los artículos que componen esta sección de la revista constituyen apenas un indicio de la diversidad de abordajes académicos que es posible encontrar cuando alguien se interesa por la educación superior universitaria. Esta heterogeneidad se evidencia tanto en las perspectivas de análisis adoptadas -desde los actores que están en la base hasta una mirada más sistémica- como en el modo de plantear y abordar los problemas -aportes en los que predominan enfoques descriptivos, explicativos y/o interpretativos. Heterogeneidad que no está divorciada de las cosmovisiones, aproximaciones teóricas e historias de los propios universitarios que al mismo tiempo que promueven la diversidad, enriquecen y dinamizan las discusiones y debates sobre esta institución.

Un eje común que vertebra los artículos es el análisis de los problemas actuales vinculados con transformaciones estructurales de la educación superior en el contexto de las nuevas relaciones entre estado, universidad y sociedad en América Latina. Así, en este *dossier*, con una perspectiva global y una mirada retrospectiva, se exploran las continuidades y rupturas en algunas líneas de política de educación superior en México y en el papel de los estudiantes como actores de reformas en América Latina. El desarrollo de dimensiones para pensar la profesión académica a partir de la configuración de un mercado académico en Argentina, también señala algunas condiciones estructurales que se han ido gestando en décadas pasadas, las cuales no pueden obviarse para entender la heterogénea situación del mundo académico en el presente.

Otra cuestión que merece señalarse es que tanto la investigación sobre los estudiantes como sobre los académicos, en tanto sujetos y actores de la vida universitaria, tienen un escaso desarrollo en el campo de la educación superior. Si bien las políticas de educación superior han adquirido una mayor visibilidad como objeto de investigación a partir de los profundos cambios implicados en procesos de reforma hacia fines de la década

de 1980, aún queda mucho por indagar acerca de la trama compleja entre su construcción, implementación, y efectos en las instituciones y los actores universitarios.

Finalmente, es importante resaltar que la investigación académica orientada a la aprehensión de la complejidad de la realidad universitaria, con una mirada atenta al entretrejo de dimensiones históricas, disciplinares, académicas, políticas, administrativas y económico-financieras, está distanciada del espacio de la definición de políticas públicas para el sector. Si bien este distanciamiento entre el campo académico y político es necesario para la producción de conocimientos, son estas miradas más complejas las que podrían contribuir a generar una recreación de la política universitaria.

En “*Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles?*”, Pedro Krotsch aborda el estudio del movimiento estudiantil en el campo de la educación superior, recuperando la perspectiva histórica y trascendiendo el espacio latinoamericano para pensar cuestiones analíticas capaces de dar cuenta del movimiento estudiantil universitario en el presente. En un intento por responder al interrogante sobre el debilitamiento o desaparición de los movimientos estudiantiles, revisa discusiones académicas producidas desde la década de los 60 hasta la actualidad, para plantear nuevas preguntas que contribuyen a complejizar la problemática estudiantil en el marco de una sociedad fragmentada, de una juventud desencantada y una universidad pública latinoamericana expandida, diversificada y debilitada.

Adriana Chiroleu, en “*Los académicos en Argentina: aportes para su caracterización*” trabaja un conjunto de dimensiones para caracterizar la reciente conformación de un mercado académico en el caso argentino. Parte de revisar la noción de profesión académica desde el enfoque de campo de

P. Bourdieu para desarrollar luego algunos rasgos de la transformación de la educación superior y sus políticas, con énfasis en la situación de la Argentina. Su hipótesis es que el momento en que se conforma y expande el mercado académico argentino atenta contra un desarrollo armónico de la profesión académica, acentuado por las políticas estatales implantadas durante la década de los 90. Esto la lleva a interrogarse acerca de la existencia de un modelo tradicional de profesión académica en nuestro contexto.

“Continuidad y cambio de las políticas de educación superior en México”, escrito por Roberto Rodríguez Gómez se propone dar cuenta de los cambios y las continuidades en las políticas gubernamentales para la educación superior mexicana desde fines de la década de los 70, atendiendo a las transacciones y negociaciones –expresada en la figura de *pacto* por el autor- entre las instituciones de educación superior asociadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP). Para tal propósito analiza tres líneas de política: el modelo de planeamiento y coordinación del sistema; las propuestas de evaluación y acreditación; y los programas de financiamiento diferenciado orientados a resultados. Su conclusión es que aún cuando se critiquen los cambios en las prioridades y orientaciones de las políticas de educación superior en México, advierte que en los últimos diez años han predominado las continuidades, rasgos de política que parecen prolongarse -aunque con matices- en los planes del nuevo gobierno para el período 2001-2006.



Evaluación y Diversidad: una extraña pareja

Leonor Margalef García *

Los dos temas que debemos abordar en este artículo *Diversidad* y *Evaluación* gozan de una gran polisemia y realmente constituyen un ejemplo de la complejidad que rodea a muchos términos dentro de las Ciencias de la Educación. Sin duda, en torno a ellos se construyen diferentes significados y lecturas de acuerdo a cada contexto en general y a cada subcultura en particular. Como sería muy largo, aunque no menos interesante, detenernos en las precisiones terminológicas he optado por tratar de avanzar hacia la búsqueda de las concepciones, creencias e ideas que sustentan los diferentes significados que se construyen subjetivamente, de forma tanto individual como colectiva, entre los agentes implicados en la práctica educativa e imponen una definición dominante de estos conceptos ⁽¹⁾.

1. Los diferentes significados que se construyen en torno a la diversidad

El concepto de diversidad en la última década ha protagonizado

* Dra. en Educación. Profesora del Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Educación. Universidad Alcalá - España y del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid - España. Coordinadora de proyectos de investigación. Universidad de Alcalá - España.

Correspondencia: E-mail: leonor.marglef@uah.es

una gran proliferación conceptual en distintos medios, foros, textos, normativas e incluso ha descendido a Proyectos Educativos, planificaciones de aula, etc. De allí la preocupación de muchos profesores, padres, teóricos, expertos e investigadores sobre el peligro de que la diversidad sólo quede cristalizada en una moda pasajera sin que llegue realmente a concretarse en la realidad cotidiana de nuestras aulas. Varias voces críticas han advertido de la cooptación de la diversidad por un discurso de la ideología neoliberal que poco a poco se ha ido filtrando en todos los aspectos de la vida de los ciudadanos, desde su educación formal hasta sus formas de interrelaciones sociales. Lo que se puede comprobar fácilmente es que en torno a la diversidad conviven diferentes concepciones, muchas veces contradictorias, que se ocultan en significados tales como: atención a la diversidad, medidas ordinarias y extraordinarias, respuestas a la diversidad o simplemente educación para la diversidad.

Un acuerdo generalizado se cierne en torno al reconocimiento del ser humano como una identidad irrepetible, diversa en cuanto a su propia naturaleza humana. Al igual que el reconocimiento de que esta diversidad humana se encuentra conformada por la interacción de diversos factores: genéticos, étnicos, ambientales, culturales, económicos...

Pero en el concepto de diversidad se interrelacionan otros significados que conforman dimensiones que muchas veces se confunden u ocultan. Gráficamente podríamos representarlas como un triángulo entre tres dimensiones.



La cuestión más importante está en tener claro cómo se recorren las aristas de este triángulo y tomar conciencia que en el discurso y en las acciones, muchas veces el paso de la atención a la diversidad legitima la desigualdad y provoca discriminación. Vamos por partes.

La diversidad lleva implícita la diferencia inherente a cada persona por la construcción de su propia subjetividad según su naturaleza, su edad, su condición de hombre o mujer, su posición social y económica, el lugar donde vive, la cultura a la que pertenece, los grupos de pertenencia y referencia, los roles que desempeña, etc. Es aquí donde se hace más fuerte, sobre todo en la sociedad postmoderna, el discurso de la pluralidad y el reconocimiento a diferentes formas de pensar, sentir y actuar. Ahora bien, es importante que distingamos a qué "diferencias" nos estamos refiriendo y cómo se abordan la mismas. Como señala Gimeno Sacristán (1992) existen diferencias que tenemos que respetar (convicciones religiosas); diferencias que tenemos que estimular (la

expresión de la creatividad) y diferencias que tenemos que superar (las que provocan discriminación por pertenecer a una clase social determinada, una etnia o simplemente por ser hombre o mujer).

Estas últimas diferencias son las que se asocian a deficiencia, es decir, que la diversidad, el ser diferente, se identifica con deficiente lo que provoca desigualdad que genera desventajas para la persona diferente “deficiente” y es objeto de discriminación. De este modo la complejidad, pluralidad y multidimensionalidad en la que se desarrolla la diversidad queda reducida, simplificada a su identificación con carencia o deficiencia, ya sea natural, cultural o material. En base a ellas, se resalta lo individualmente diferente y se legitiman comportamientos discriminatorios y actuaciones que provocan la exclusión y marginación.

Si entendemos que la educación en la diversidad y para la diversidad debe ser garantía de un tratamiento educativo que parte desde la situación real de cada alumno y alumna, que contemple la expresión de la diversidad inherente a cada uno como individuo, reconozca las diferencias de origen, considere los intereses con los que interpretan la realidad, perciba las expectativas sociales que se generan en torno a las funciones que cumple o debe cumplir la educación, tenga en cuenta los marcos referenciales de la cultura de procedencia del alumnado, respete los ritmos y estilos de los que aprenden, detecte las preconcepciones de donde parten los alumnos y alumnas, redefina las relaciones sociales y educativas entre docentes -alumnos y alumnos entre sí, tenemos que asumir una posición holística que contemple la interacción de todas las dimensiones que participan en esta educación en y para la diversidad. Tal vez sea el único antídoto para evitar los reduccionismos y hacer realidad en la vida cotidiana de los centros una educación que luche por la justicia social. Hacer realidad una educación que cumpla a través de sus educadores con una de sus tareas más significativas, que según Apple (1997) consiste en la lucha por la igualdad y los derechos de las personas.

En este sentido, y antes de analizar los diferentes significados que se detectan en la práctica cotidiana de nuestros centros en torno a la diversidad, es necesario que brevemente reflexionemos en la concepción predominante en nuestro marco legislativo.

El planteo inicial que recoge la LOGSE y los documentos de discusiones preliminares elaborados por el MEC, presentan la atención a la diversidad en relación a un complejo número de factores que atienden a las desigualdades e injusticias sociales y económicas, a las diferencias de origen social, a las capacidades, a las diferencias de género, a la multiculturalidad. De tal manera que la atención a la diversidad garantiza la igualdad de oportunidades y busca superar el modelo de escuela uniformador, normalizador y selectivo que primaba en políticas anteriores.

“una educación no discriminatoria orientada a la igualdad de oportunidades de las personas y de sus posibilidades de realización cualesquiera que sean sus condiciones personales y sociales, de sexo, capacidad, raza u origen social” (D.C.B., 1989:10).

“una escuela con este talante igualitario y comprensivo no significa en ningún caso reclamar la uniformidad para todos sus alumnos, sino que supone educar en el respeto de las peculiaridades de cada estudiante y en el convencimiento de que las motivaciones, los intereses y las capacidad de aprendizaje son muy distintos entre los alumnos, debido a un complejo conjunto de factores, tanto individuales como de origen sociocultural, que interactúan entre sí” (op.cit.:44).

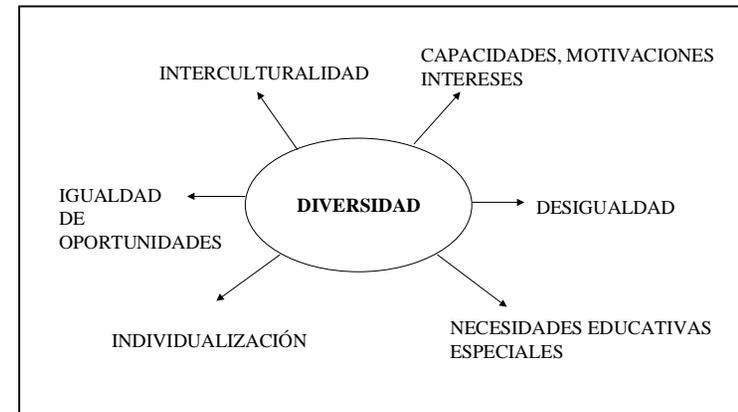
¿Cómo se logrará esta finalidad? La respuesta es a través de un currículum común que proporcione una formación básica para todos los alumnos. Para garantizar una educación igualitaria se optó por un modelo de escuela comprensivo. Comprensividad y diversidad se convierten así en dos grandes conceptos que deben estar presentes en las respuestas educativas de los centros para dar cabida a una educación de y para todos y todas.

Se trata de asegurar una base de cultura común compartida por todos los ciudadanos y ciudadanas, que desde su misma selección y organización respete consensos que aseguren las necesidades básicas de una sociedad, a la vez que respete la multiculturalidad, permita la tolerancia, el diálogo y el contraste de ideas y valores. Un currículum común pero abierto a las experiencias, diferencias, intereses y expectativas de los que lo construyen en sus situaciones cotidianas. Un currículum que no anula la diversidad ni aumenta las desigualdades porque asegura a los más desfavorecidos el acceso al conocimiento básico sin el cual se limitarían sus oportunidades de participación y expresión (Gimeno Sacristán, 1992, 1998; Torres Santomé, 1996).

El desarrollo de posteriores documentos y normativas han ido poniendo el acento en medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad, y han ido identificando el significado de diversidad con medidas de atención para alumnos con necesidades educativas especiales, adaptaciones y diversificaciones curriculares. De aquí en adelante, los principios de igualdad que sirvieron de supuestos para garantizar la diversidad y el reconocimiento de una sociedad plural y multicultural van perdiendo protagonismo. Constataremos como el desarrollo de la diversidad se centrará, principalmente, en estas medidas específicas para alumnos concretos que no logran los objetivos mínimos. Atender o responder a las diferencias se identificará con la compensación de los déficit que no permiten un rendimiento de acuerdo a una norma, a un estándar determinado de antemano.

Entonces aquí aparece una gran contradicción entre el discurso y la acción, entre las intenciones iniciales y los desarrollos reales. Como señala Flecha (1994:77) “cuando el referente de la diversidad lleva a relegar el énfasis en la igualdad es que, consciente o inconscientemente, se está trabajando más a favor de sus efectos excluyentes que de los igualadores”.

Si bien no se pueden generalizar las interpretaciones que se presentan a continuación, la intención es despertar la reflexión acerca de nuestros propios significados y los que dominan nuestras prácticas educativas. Esto nos demostrará que asumir la diversidad es un proceso complejo cuyo carácter, como indica Imbernón (1999:72) no es únicamente técnico sino ideológico. Reconocer esta complejidad nos debería llevar a cuestionarnos qué, por qué y cómo hacemos las cosas y cómo concebimos e interpretamos la diversidad. Las distintas lecturas que se hacen sobre la diversidad pueden representarse gráficamente de la siguiente manera:



- La diversidad y la lucha entre la igualdad/desigualdad:

Lo primero que debemos reconocer es que nos movemos dentro de una cultura en la que existen profundas desigualdades tanto internas como externas. La sociedad mundial es muy desigual, existen grandes brechas entre países ricos y pobres, y si bien caminamos hacia un nuevo orden, hacia un desarrollo postindustrial, postmoderno, sigue existiendo, y aún más agudizado, un orden internacional desigual: “profundamente dividido, marcado por grandes diferencias de capacidades económicas, de riqueza, fuerza militar e impacto cultural” (Connell, 1999:4). Pero también existen profundas desigualdades internas en el seno de cada país, especialmente donde las tendencias neoliberales y las condiciones de la sociedad de la información han generado el enriquecimiento de los que concentran los poderes económicos, como señala Galbraith (1996) estamos asistiendo a la revolución de los ricos.

A esta premisa inicial, debemos sumar otra de igual importancia

“la igualdad de oportunidades no es un objetivo al alcance de la escuela, paliar en parte los efectos de la desigualdad y preparar a cada individuo para luchar y defenderse en las mejores condiciones posibles en el escenario social, sí es el reto educativo de la escuela contemporánea” (Pérez Gómez, 1992:30).

Una escuela igualitaria tiene que atender a las características diferenciales del alumnado que son reconocidas como factores determinantes de la desigualdad en la educación y en el acceso al conocimiento, y que definen una concepción de la diversidad cargada de connotaciones y significados políticos e ideológicos ⁽²⁾. Pero es importante tomar conciencia, especialmente para no caer en buenas intenciones va-

cías de efectividad, que aunque el acceso inicial a las oportunidades educativas es un aspecto necesario, éste por sí solo no se considera suficiente para su realización (Apple y Bean, 1997). Necesitamos garantizar la igualdad en los resultados, en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de todos nuestros alumnos y alumnas, con un profesorado formado para asumir esa responsabilidad, con una serie de recursos y materiales a su alcance, con una oferta amplia de alternativas, itinerarios y propuestas de contenidos, actividades y estrategias metodológicas, con posibilidades reales de desarrollar la comprensión, el diálogo y la tolerancia.

El objetivo de la igualdad pretende superar las desigualdades educativas y culturales que desempeñan un papel cada vez más importante en la reproducción y mantenimiento del conjunto de desigualdades sociales. No se trata de que todas las personas tengan las mismas oportunidades de disponer una cultura homogénea, sino de redistribuir los recursos humanos y materiales de modo que nadie ocupe una posición inferior por no poseer determinados elementos culturales (Flecha, 1994). A lo que añade Connell (1997:72) “las prácticas curriculares son injustas cuando reducen la capacidad de las personas para mejorar su mundo”. Estas reflexiones se agudizan, aún más, en ciertos entornos donde las políticas neoliberales han hecho verdaderos estragos en la sociedad. Especialmente en las que no habían alcanzado un estado de bienestar, y partían ya de una desprotección social absoluta en cuanto a los servicios mínimos, como el acceso a la escuela pública, a la sanidad, a la cobertura de seguros de desempleo o a una jubilación digna que permita la subsistencia. Si partimos de la base de una escuela pública debilitada por no decir desmantelada es mucho más difícil garantizar la igualdad de oportunidades.

Considero que la escuela pública puede convertirse en una garantía de la igualdad, en una garantía de una justa y equitativa distribución del conocimiento, en una garantía de participación

democrática en sus propios procesos de construcción del conocimiento y de reconstrucción de su experiencia personal, en una garantía de participación en relaciones sociales que les permitan comprender las distintas formas que asume la desigualdad, la dependencia y también la posibilidad de ejercer una resistencia activa que busque revertir esa desigualdad y avanzar hacia su autonomía personal (Giroux, 1999).

Tratar de compensar las diferencias de origen social en la vida académica, supone para Pérez Gómez (1999:265) desestabilizar teorías, creencias e instrumentos cognitivos elaborados en la discriminatoria y siempre limitada vida cotidiana. Permitir que la cultura experiencial se reproduzca sin más en la escuela, con el único argumento de estar adaptada al medio, es la mejor estrategia para legitimar y perpetuar la reproducción de la desigualdad. Nuevamente aquí la situación se agudiza cuando estamos hablando de países en los que existen profundas diferencias sociales, altas tasas de exclusión y marginalidad, un nivel generalizado de corrupción, escasas expectativas de mejora, una identidad colectiva desesperanzada en la que la socialización primaria y la socialización secundaria, especialmente a través de los medios de comunicación que alimentan esas percepciones y refuerzan dichas actitudes, configura un conocimiento experiencial en los alumnos muy difícil de reconstruir desde la institución escolar. Todas estas ideas nos llevan a la necesidad de abordar la diversidad desde su complejidad y multidimensionalidad, a traspasar cada una de las dimensiones que hemos señalado para lograr una redefinición de nuestras prácticas educativas que a la luz de estas reflexiones nos plantean un gran desafío.

- La diversidad y la interculturalidad:

Sería interesante precisar las diferencias y matices que se establecen entre multiculturalidad, interculturalidad y pluriculturalidad, en-

tre raza y etnia, entre discriminación y racismo pero por razones de espacio remito al lector a autores que realizan las precisiones pertinentes⁽³⁾. En este momento nos centraremos en la reflexión en torno al significado de la diversidad entendida como respeto a las diferencias sociales y culturales que generan un enriquecimiento mutuo al interaccionar visiones, perspectivas y concepciones diferentes en un debate abierto y tolerante. La diversidad, entendida desde una concepción educativa intercultural, nos permite atender a los alumnos y alumnas respetando sus diferencias, y a considerar que las personas diferentes cognitivamente, social, cultural, afectiva y étnicamente nos proporcionan oportunidades para aprender, para perfeccionarnos, para enriquecernos, y luchar contra las desigualdades. “Las diferencias son un hecho palpable, y constituyen un valor en la medida que suponen un enriquecimiento de los grupos humanos que integran la sociedad desde la diversidad” (Álvarez Méndez, 1999:84).

Considerar la diversidad desde la interculturalidad supone no sólo admitir e “integrar” alumnos de otras culturas en nuestro centro, sino supone la consideración que esta dimensión recorra transversalmente todas nuestras prácticas educativas, especialmente en el desarrollo curricular en el que se constatan tantas voces ausentes y en que predomina como único modelo valioso la “persona de raza blanca, joven, cristiana, de clase media, heterosexual, sana, robusta y hombre” (Torres Santomé (1996a:221). Esta descontextualización atenta contra el interés de los alumnos por el aprendizaje académico, los aleja de las posibilidades de encontrar herramientas para actuar en su mundo cotidiano, para entender sus problemas y aleja cada vez más el mundo de la escuela del mundo real. Esto se hace evidente cuando desde contenidos “empaquetados y digeridos” en libros de textos se impone un modelo ideal que en vez de facilitar la reconstrucción de sus conocimientos genera una falta de interés, a lo que algunos alumnos responden creando una estructura paralela para sobrevivir con éxito en el medio escolar, pero

conscientes de que no encuentran ningún sentido a dichos contenidos. Otros estudiantes directamente se apartan y son expulsados por el propio sistema.

La cuestión más urgente es buscar respuestas al siguiente interrogante: ¿Se considera la diversidad cultural como valor, como una fuente de enriquecimiento? Si bien, nuestra investigación no abarca una muestra exhaustiva, constatamos que en los Centros Educativos la diversidad cultural aparece asociada a:

- Conflictos y situaciones problemáticas.
- Se pierde la riqueza cultural al abstraer las minorías en grupos homogéneos indiferenciados en los que todos aparecen con las mismas características.
- Una fuerte identificación con marginación, pobreza, violencia y dificultades de aprendizaje.
- Identificación entre inmigración y delincuencia e inseguridad social.

En resumen podemos afirmar con Lluch y Salinas (1996:83) que

“la diferencia cultural deviene en deficiencia y, en la práctica, lo que corresponde es procurar procedimientos, apoyos y recursos técnicos para resolver la adaptación de estos colectivos ... desde esta posición, la cuestión de la diversidad cultural únicamente compete a contextos concretos, a alumnos concretos”.

Este es el espíritu de muchos programas de educación compensatoria y uno de los modos de atender a la diversidad. No es mi intención desvalorizar los mismos sino llamar la atención sobre la

necesidad de ampliar la diversidad cultural a todos los alumnos del centro entendida como valor, como enriquecimiento, como posibilidad y poner en práctica una educación basada en la comunicación, el respeto y la tolerancia ⁽⁴⁾.

Pérez Gómez (1999:52) expresa claramente lo que he intentado resumir en esta apretada síntesis:

“La autonomía del individuo y de los grupos requiere la afirmación del respeto a la diversidad. El problema se plantea cuando la diversidad se convierte no en fuente de riqueza para los intercambios humanos, sino en factor de discriminación, al valorar de forma muy desigual, en las actuales condiciones de división social del trabajo y distribución tan desigual de la riqueza, las distintas posiciones que constituyen la diversidad”.

- La diversidad y la individualización:

Desde esta perspectiva la diversidad predominantemente es entendida como la idea de una enseñanza a la medida del alumno, por más que como señala Gimeno Sacristán (1992), ésta es una aspiración muy difícil de resolver, y que cuenta con toda una trayectoria y una connotación de legitimación de mecanismos de selección, jerarquización y reproducción de desigualdades sociales. De este modo, no se plantea la diversidad como el respeto a la autonomía personal de cada uno de nuestros alumnos, autonomía que se logra con el desarrollo de una capacidad crítica, reflexiva y abierta construida en la participación de una cultura educativa democrática, tanto en su contenido como en sus formas. En las prácticas educativas vigentes, con mucha frecuencia la

diversidad aparece asociada a la individualización de la enseñanza y poco tiene que ver con el desarrollo individual de los alumnos, no responde al estilo de aprendizaje de los mismos, no da voz al saber que cada alumno lleva a la escuela, ni promueve de forma consciente la originalidad, creatividad, pensamiento, sentimientos y las diversas estrategias de expresión de cada niño o niña.

“La educación individualizada suele referirse a un diseño instructivo que separa el aprendizaje de cada niño del de sus compañeros y los evalúa individualmente según su grado de dominio de un curriculum normalizado” (Goodman 1999:66).

El peligro de la reducción de la diversidad, a la individualización entendida en sentido restringido, se agrava más aún en la sociedad neoliberal donde el mercado requiere la individualización de los clientes y no promociona la autonomía de los individuos. La individualización se acomoda a las exigencias de diferenciación y diversificación de la oferta. Vuelven a aparecer una y otra vez las contradicciones que se generan entre un discurso de respeto a la individualidad inherente a cada ser humano, de la tolerancia a las diferentes formas de estar, sentir y actuar en la sociedad, por un lado y una acción que resalta lo individualmente diferente y legitima las posibilidades de acceso de los más capacitados, busca responder a las demandas de los clientes como categorías abstractas, a extraer lo diferente de cada uno para estimular su competitividad.

A ello, se suma la legitimación desde un argumento exclusivamente psicologista que resalta el desarrollo de las capacidades cognitivas individuales de cada alumno y se marcan a través de criterios de evaluación los estándares que deben alcanzar. Los alumnos que no logran alcanzar estos resultados es porque tienen menores capacidades y por tan-

to, deben acomodarse a su situación y acceder a puestos de trabajo y a los estudios de acuerdo a sus limitaciones.

“No se trata de buscar el mejor modelo individual para las personas diferentes, sino que toda la cultura de la escuela se ha de preñar de diversidad. No es cuestión de buscar adaptaciones curriculares sino otro curriculum que comprenda la diversidad” (López Melero, 1999:34).

En este punto es donde observamos en las prácticas educativas habituales escasas referencias a estrategias que potencien la expresión y el respeto a la diversidad a través de propuestas de agrupamientos flexibles, planteamiento de diferentes tareas, desarrollo de contenidos distintos en cuanto a su intensidad, profundización, dimensiones, búsqueda de materiales alternativos al texto único, lecturas diferentes o fuentes de consultas alternativas. Con estas estrategias es más fácil acercarnos a una educación en y para la diversidad. Si creemos que en situaciones de veinte o veinticinco alumnos ofreceremos una enseñanza a la medida de cada uno es engañarnos y corremos el riesgo de responder desde la homogeneidad y la uniformidad.

- La diversidad y las necesidades educativas especiales:

Es sin duda, la concepción predominante en nuestros centros educativos. La diversidad queda reducida casi exclusivamente a la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. Aunque el abanico que incluye este concepto se haya ampliado para muchos agentes educativos, lo cierto es que la diversidad queda constreñida a la dimensión de problemas puntuales con algunos alumnos concretos.

Es también predominante la identificación de necesidades edu-

cativas especiales con alumnos que poseen algún tipo de handicap físico, psíquico o sensoriomotor, los antes llamados de “educación especial” y, en menor grado, se detecta en los discursos la inclusión en este concepto de los alumnos desfavorecidos por razones económicas o sociales. Bajo el amplio paraguas de “Atención a la diversidad” se cobijan casi exclusivamente medidas para alumnos con necesidades educativas especiales y la integración de los mismos a la escuela ordinaria. En todas las ocasiones analizadas en los documentos oficiales de los centros, no se hace mención bajo este epígrafe a la diversidad entendida como pluralidad de intereses y expectativas de todos los alumnos, ni a la organización de tiempos y espacios que favorezcan la expresión de la diversidad, ni al desarrollo de tareas y metodologías que permitan atender a la riqueza del ser humano, ni a propuestas alternativas de evaluación o agrupamientos flexibles de los alumnos.

En definitiva, educar en la diversidad significa adoptar medidas ordinarias y extraordinarias para los alumnos con necesidades educativas especiales y alumnos con dificultades de aprendizaje. Superar esta visión restringida de la diversidad exigirá un esfuerzo en la reconceptualización de un modelo educativo que contemple la diversidad para todos los alumnos y alumnas, que valore las diferencias personales y aprecie la riqueza de la diversidad cultural. Supondrá llegar hasta las raíces mismas de las prácticas educativas para lograr su transformación, para superar unas prácticas homogeneizadoras, reproductoras y uniformadoras y en su lugar desarrollar unas prácticas emancipadoras, críticas, divergentes, contextualizadas y adecuadas a los intereses y situaciones de sus alumnos. Los cuales no pueden ser considerados como entidades o sujetos abstractos, como “categorías definidas a priori” sino como participantes activos en la construcción y deconstrucción de los procesos educativos en los que están involucrados (Margalef, 2000).

2. La evaluación en una concepción de educación en y para la diversidad

Si la diversidad lleva implícita la complejidad de significados que acabo de describir, muchas veces contradictorios entre sí, la evaluación no resulta más sencilla de resolver en cuanto a la pluralidad de significados que se construyen en torno a lo qué entendemos por evaluación, las funciones y usos que se hacen de la misma. Sin duda, como señalaba Jackson, en la evaluación es donde se hace más evidente el currículum oculto. Por otro lado, la cuestión resulta más compleja, cuando somos conscientes del carácter evaluador que impregna a toda práctica educativa, ya sea una evaluación formal o informal, explícita o implícita, manifiesta o latente que condiciona los intercambios sociales de la institución educativa, el contenido que se enseña y aprende, las tareas educativas que se proponen. En una palabra, refuerza la dicotomía entre el aprender para aprobar y el aprender para aprender ⁽⁵⁾.

De allí, que surgen tantos interrogantes: ¿La evaluación favorece o limita la atención a la diversidad? ¿Qué funciones cumple la evaluación en la educación en y para la diversidad? ¿Existen instrumentos específicos para atender a la diversidad? ¿La evaluación contribuye a reproducir la desigualdades educativas o evita las diferencias? ¿Los procedimientos y criterios de evaluación son justos y equitativos? ¿Qué finalidades de la evaluación son las realmente predominantes en nuestras prácticas educativas? Sin duda, son interrogantes que no tienen ni fácil ni unívoca respuesta, cómo también es cierto que son interrogantes que incomodan, molestan, incordian y tal vez ésta sea la causa de que no nos detengamos a pensar sobre ellos muy a menudo.

Con la evaluación, constatamos también, que existe mucha distancia entre las intenciones y las acciones, entre la teoría y la práctica, entre lo legislado, regulado y lo que realmente se hace y se practica en

la realidad de las aulas. Se ha generado todo un discurso de nuevas funciones asignadas a la evaluación, de nuevos procesos y procedimientos, nuevos sujetos de evaluación y agentes que evalúan pero como señala Álvarez Méndez (1999) lo que ocurre es que a palabras nuevas, a conceptos nuevos funciones viejas, a caras nuevas, destinos viejos. Por ejemplo, pensemos ¿Realmente la evaluación ya no califica, clasifica, selecciona, sanciona, jerarquiza a los alumnos? ¿La evaluación formativa, que rompe con todas las funciones anteriores, deviene en una alternativa radical que atenta contra la cultura evaluativa dominante y hegemónica, es una fantasía, un mito o puede ser realidad?

El camino más sencillo sería dedicarnos a diseñar procedimientos e instrumentos de evaluación, que sirvan como recursos para evaluar la diversidad en los centros o a elaborar grandes listados de criterios de evaluación o indicadores que aseguren una evaluación objetiva para todos los alumnos. Siguiendo un razonamiento instrumental, técnico y eficientista, este resultaría el camino más fácil. Pero ¿Existen procedimientos especiales que aseguren la atención a la diversidad? Creo que no es cuestión de generar nuevos instrumentos, nuevas escalas de calificación, ni indicadores objetivos y neutrales. La respuesta a una evaluación que atienda a la diversidad implica replantear toda la concepción de enseñanza-aprendizaje, supone una redefinición de nuestras prácticas educativas desde una perspectiva global en la que la evaluación sea coherente con los demás determinantes del currículum (Álvarez Méndez, 1999; Pérez Gómez, 1999).

Es decir, si hemos sostenido que educar en y para la diversidad supone la interrelación de diversas dimensiones y significados en los que el sujeto desde su individualidad como ser irrepetible, pero en interacción con los otros que forman su entorno mediato y global (dado que las nuevas formas de comunicación acortan distancias, traspasan fronteras físicas) construye significados, posee experiencias previas, creencias, valores, actitudes, aprende de acuerdo a ellos y puede

reconstruirlos, aprende a diferentes ritmos y tiene pluralidad de intereses, la evaluación de esos aprendizajes tiene que partir de esa globalidad, tiene que desarrollarse desde esa complejidad de dimensiones, tiene que asumir las funciones que permita expresar y respetar esa diversidad en la que el sujeto aprende.

Si educar en y para la diversidad, exige una concepción de educación democrática, abierta, plural, divergente, que contribuya a desarrollar la autonomía del alumno, su pensamiento crítico y reflexivo, adopte posturas comprometidas con su accionar en su vida cotidiana, la evaluación que respete estos principios y cumpla con las funciones de ayudar, apoyar, facilitar estos procesos, de garantizar la igualdad de oportunidades, sea ética, justa y equitativa ya es una evaluación que respeta la diversidad y se convierte a su vez en aprendizaje, educa en y para la diversidad. Como señala Connell (1997:117)

“se necesita una evaluación del alumnado que esté positivamente basada en la equidad. Me refiero a un enfoque que sitúe las cuestiones de equidad o de justicia social en la base de la reflexión sobre el currículum y la evaluación del alumnado”.

A la luz de las reflexiones que se encuentran reflejadas en el apartado anterior en torno a la diversidad y la igualdad/desigualdad, la cuestión de la equidad y la justicia social es un reto complicado para asumir en la institución educativa si tenemos en cuenta algunos factores:

- ❖ Las normas y procedimientos de evaluación son instrumentos para perpetuar desigualdades y jerarquías escolares. Lo importante, siguiendo a Perrenoud (1996) es reflexionar sobre las consecuencias sociales de las jerarquías que construye la escuela:

- Siguen a los individuos más allá de su etapa escolar, no sólo

desde la interiorización que hace el sujeto de esas jerarquías sino también porque éstas son certificadas por diplomas.

- Modifican la autoimagen del estudiante, sus oportunidades, su porvenir. El juicio que hace la escuela de su valor social se suma a las desigualdades culturales que escapa a la conciencia de los interesados.

- Estas jerarquías escolares ocupan un lugar central y se articulan con la pertenencia a una clase, la renta, el poder....

- ❖ En una economía de libre mercado el saber, el conocimiento, la cultura, la información se conciben como una mercancía. El conocimiento maximiza los productos reduciendo al mínimo los costes. El conocimiento deja de tener sentido como proceso de enriquecimiento del saber o instrumento de emancipación individual o colectivo. Se reduce a categorías fragmentarias y medibles que pueden cuantificarse y expresarse a través de una nota. Se extiende la cultura de la satisfacción que supone la convicción de que cada individuo o sociedad, tiene lo que le corresponde, lo que se merece por su esfuerzo y dedicación. Lo que es valioso, la utilidad del conocimiento, es definida por los que controlan los recursos económicos (Pérez Gómez, 1999; Torres Santomé, 1996; Hargreaves, 1996). En este contexto de globalización, libre mercado, neoliberalismo, postmodernidad o cómo lo llamemos, en que el conocimiento entra en el libre juego de oferta y demanda, no es tan sencillo que primen los criterios de justicia y equidad.

Como señala Darling-Hammond (1994, 1994a) los cambios en las formas de evaluar no garantizan la igualdad a no ser que cambiemos las formas en las que se usan las evaluaciones: de mecanismos de selección a ayudas de diagnósticos, de referentes externos a recursos generados localmente, de indicadores de sanciones a aumentar

oportunidades de aprendizaje. El compromiso de los profesores en esta forma de evaluación puede ser un poderoso vehículo para el desarrollo profesional y para la comprensión del aprendizaje de los estudiantes, para investigar los efectos de la enseñanza en el aprendizaje y para transformar sus prácticas.

Pero volvamos por unos momentos a las nuevas funciones asignadas a la evaluación, a los nuevos conceptos construidos teórica y normativamente sobre ella. En el centro de este discurso encontramos que la gran transformación es el paso de la tradicional función de la evaluación como calificación, selección o control a la evaluación formativa como aprendizaje y mejora de los procesos educativos. De la evaluación exclusivamente centrada en los alumnos a la evaluación de los profesores, del centro, de los inspectores, del sistema hasta de la propia Administración. Del examen como único instrumento de evaluación a la autoevaluación y coevaluación como procesos y estrategias de evaluación. De la evaluación externa centrada exclusivamente en la Inspección a la inclusión de la evaluación interna del Centro. Eso sí, existen matices que difieren en los distintos niveles del sistema y cuando llegamos al Bachillerato aparece claramente la función de selección, calificación y clasificación.

Pero ante el discurso progresista de la evaluación durante la enseñanza obligatoria tenemos que ser conscientes que en la práctica, la evaluación formativa toma tantas formas y usos que poco tienen que ver con el discurso, incluso con lo legislado. Al final asume viejas funciones, enmascara las desigualdades y jerarquías, continúa sancionando el fracaso de los alumnos. La evaluación queda reducida a una nota que certifica la cantidad de conocimiento que sabe repetir el alumno de acuerdo a lo explicado por el profesor o el libro de texto (Álvarez Méndez, 1991).

Realicemos un ejercicio de imaginación, por unos breves momentos pensemos en algunas de las características de la evaluación

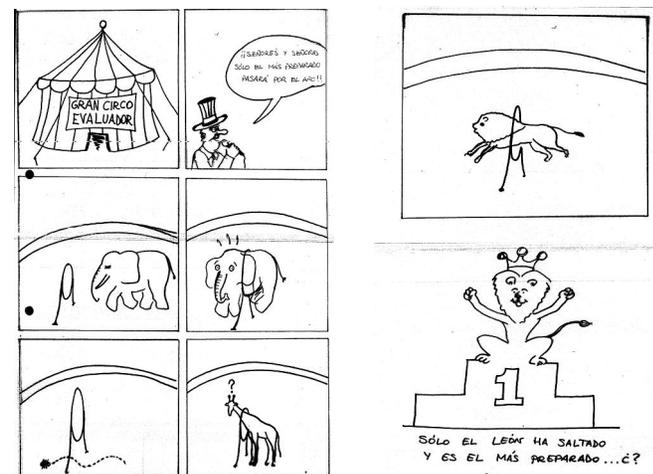
formativa: *democrática* porque cuenta con la participación de todos los que intervienen en el proceso de evaluación; *ética, ideológica y política* remite a valores, intereses y expectativas, busca la equidad y la justicia; es una *actividad crítica de aprendizaje*.

Ahora pongámonos en la situación del alumnado, el profesorado o un miembro del equipo directivo del centro y tratemos de recordar cuántas veces hemos practicado esta evaluación, cuántas veces hemos aprendido con la evaluación, cómo hemos mejorado nuestras prácticas, cuándo hemos construido unas condiciones democráticas y de participación. Pensemos hasta qué punto es factible que se haga realidad la evaluación formativa, así como aparece caracterizada, atenta contra la concepción hegemónica en evaluación, supone una transformación radical del enfoque curricular dominante, de las funciones asignadas a la educación, de las formas y usos de la evaluación, de los roles que asumen los profesores y alumnos.... Entonces quizás sea importante añadir una reflexión final siguiendo a Álvarez Méndez (1999:72):

“La evaluación educativa sólo fue formativa en las intenciones, en la literatura, para convertirse en las prácticas en instrumento al servicio de intereses menos explícitos y más difíciles de precisar, y sobre todo de comprobar. De ‘inocente’ e ‘inofensiva’ actividad ligada a la enseñanza y al aprendizaje, la evaluación derivó en actividad legitimadora de decisiones que trascienden o simplemente olvidan las situaciones instructivas que en principio le dan sentido.... La evaluación formativa es una constante en los discursos, pero su incidencia, tanto en el aprendizaje como en las consecuencias que se derivan de la acción de evaluar más allá de la inmediatez del aula son escasas, sino nulas”.

Tal vez por ello, cuando indagamos en la concepción de evalua-

ción que los alumnos han ido construyendo a lo largo de su proceso de escolarización, la visión que predomine sea la que expresan estos alumnos mediante el siguiente dibujo:



Alumnos de segundo año de la asignatura Didáctica General II de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid.

3. Algunas propuestas para la acción

No pretendo destacar los aspectos negativos de nuestras prácticas educativas, afortunadamente existen varias excepciones, muchas de ellas silenciadas y de profesores anónimos que trabajan para mejorar los procesos educativos en los que se hayan involucrados. Estos profesores y profesoras pensando en sus alumnos buscan ejercer prácticas alterna-

tivas. Entienden que no es cuestión de innovar porque sí o por imperativo legal, sino que parten del convencimiento de que sus alumnos y alumnas necesitan encontrar su lugar en el centro, necesitan participar, sentirse implicados en sus procesos de aprendizaje, necesitan otorgar sentido a sus aprendizajes y, fundamentalmente, ayuda para comprender sus propias ideas, prejuicios, situaciones, injusticias, preconceptos. Es decir, necesitan enfrentarse a un aprendizaje relevante.

La diversidad en este contexto, no se reduce a la atención de alumnos concretos con dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales, la diversidad no es una moda pasajera ni queda encorsetada en un plan de mejora. Por el contrario, la diversidad entra a formar parte de cada uno de los determinantes de la práctica educativa, desde la selección y organización de los contenidos hasta las relaciones sociales que se establecen en el aula y en el centro. Esto supone un cambio radical en la organización de nuestras aulas y en la propuesta curricular de intervención no siempre fácil de acometer y menos en solitario.

Es cierto que como dice la canción son malos tiempos para la lírica que podríamos traducirlo en malos tiempos para la diversidad en un contexto político, social, económico caracterizado por la globalización o por las condiciones que constituyen la sociedad de la postmodernidad, en una tendencia hacia el pluralismo en las intenciones, o tal vez en ámbitos lejanos a la escuela, en ella sigue predominando la fuerza de la homogeneidad y la uniformidad. Basta con observar una rutina escolar: Por ejemplo, en un Instituto de Educación Secundaria todos los alumnos trabajan de forma individual, sentados en pupitres aislados mirando la espalda del compañero, todos siguiendo el mismo tema, con iguales libros de textos y en iguales secuencia de tiempo. ¿Hemos superado las prácticas homogeneizadoras, reproductoras y uniformadoras en aras a respetar la diversidad que sustentamos como principio esencial en nuestros proyectos educativos?

Todo ello nos obliga a repensar nuestras propias creencias y concepciones sobre lo que es para nosotros como profesores: la enseñanza y el aprendizaje, las funciones educativas de la escuela, lo que significa la educación para la diversidad, las “gafas” a través de las cuales observamos la realidad educativa y social. En una palabra, a cuestionar nuestras ideas y experiencias en las que como docentes hemos sido socializados.

Sin duda, revertir estas prácticas exige un acto de gran valentía no sólo para los profesores sino también para los alumnos. Lo importante es que comencemos a actuar. Si seguimos esperando que se den las condiciones ideales para cambiar tal vez no estemos postergando el cambio para más adelante sino que lo evitemos para siempre. Dejar las cosas como están esperando a mejores vientos, tal vez no sea lo más adecuado, aunque a veces parezca el mecanismo de defensa más útil y seguro.

Sin caer en posturas idealistas es importante que primero tomemos conciencia de los efectos secundarios y no previstos que provocan nuestras acciones educativas y que poco a poco nos adentremos en la acción, lo importante es comenzar. Sin duda, es difícil decidirse por dónde pero en esta complicada madeja existe una gran interacción de todas las dimensiones, razón por la que la práctica educativa es tan compleja e impredecible. Creo que podemos comenzar a tirar por cualquiera de sus puntas que llegaremos al fondo de la misma, eso sí con incertidumbre y riesgo, que deberemos estar dispuestos a correr.

Gráficamente esta complejidad queda representada como:



Todas estas dimensiones, las puntas de nuestra madeja para seguir con la metáfora, están estrechamente relacionadas. Por ejemplo, si decidimos comenzar por redefinir nuestras relaciones sociales, con nuestros compañeros, con nuestros estudiantes, necesitaremos asumir nuevas formas de participación, necesitaremos reflexionar sobre las acciones emprendidas, democratizar nuestras prácticas y cambiar los procedimientos de evaluación. Es decir, cualquier camino es válido siempre y cuando asumamos el compromiso de llevar a la práctica una educación en y para la diversidad.

Siguiendo a Torres Santomé (1996) y Álvarez Méndez (2000), cito algunas cuestiones para despertar nuestra propia autoevaluación sobre cómo concebimos la evaluación para la diversidad en nuestras aulas:

- ¿Hasta qué punto la planificación de unidades didácticas promueve el respeto y el estudio de la diversidad?
- ¿Hasta qué punto se convierte en prioritario afirmar la diversidad humana en las elecciones de tus estrategias de enseñanza?
- ¿Crees que la enseñanza que impartes prepara al alumno para la vida tanto personal como ciudadana?
- ¿Hasta qué punto utilizamos estrategias de enseñanza-aprendizaje diferentes para promover el aprendizaje de los alumnos y alumnas que poseen intereses y peculiaridades específicas?
- ¿Hasta qué punto las estrategias de enseñanza-aprendizaje promueven el aprendizaje cooperativo y favorecen el desarrollo del pensamiento crítico?
- ¿Crees que los estudiantes aprenden recorriendo todos el mismo camino?
- ¿Podrías afirmar, que los alumnos que han aprobado han aprendido a pensar autónomamente, a buscar fuentes de información para ampliar sus conocimientos mas allá de los libros de textos o apuntes de clases?
- ¿Hasta qué punto los recursos visuales reflejan, sin caer en estereotipos, cuestiones de raza, género, clase social o minusvalías?
- ¿Hasta qué punto los materiales curriculares más frecuentes incluyen personas diferentes por cuestiones de raza, sexo, clase, minusvalías, etc.?
- ¿Hasta qué punto en las tareas de evaluación se atiende a revisar cuestiones relacionadas con la diversidad?
- ¿Utilizas las notas para comparar a los alumnos entre sí?
- Evaluar y poner notas, para ti ¿es lo mismo?
- ¿En qué grado cuenta la opinión y el juicio crítico del alumno en la evaluación y en sus notas?
- ¿Qué te importa en la evaluación? ¿A qué das realmente importancia?
- ¿Crees que las notas lo dicen todo del alumno?
- ¿Para ti cuáles son los momentos más importantes de la evaluación?
- ¿Qué rasgos destacarías como más importantes para definir tu forma de evaluar?

Siendo conscientes de nuestras propias acciones, reflexionando cooperativamente sobre ellas asumiremos el reto de unas prácticas educativas que preparen a los niños y niñas para una sociedad en la que los ciudadanos sean intelectualmente conscientes del mundo que los rodea, sean capaces de adoptar un papel activo en la promoción y defensa de la democracia en todas las esferas de la vida social y se preocupen no sólo por su bienestar sino por el de todas las personas.

Resumen Los dos temas que se abordan en este artículo

Diversidad y Evaluación gozan de una gran polisemia y en torno a ellos se construyen diferentes significados y se realizan lecturas desde puntos de vistas divergentes y a veces contradictorios. Por ello y sustentada en los resultados de la investigación presento los significados dominantes que se construyen en torno a estos conceptos y configuran una respuesta a la diversidad. En el análisis se destaca la interrelación de todos los componentes del proceso educativo para desarrollar una educación en y para la diversidad. Reconocer esta complejidad supone un cambio radical en la organización de nuestras aulas y en nuestra propuesta curricular. Cambio que no siempre resulta fácil de acometer y menos en solitario pero que merece la pena asumir.

Palabras claves

Diversidad; Evaluación; Innovación; Curriculum; Participación.

Abstract The two subjects considered in this article, Diversity

and Evaluation have various meanings and can be approached from different points of view, sometimes opposite. That is why, considering the results of the research, I present the dominant meanings which are built upon these concepts and provide an answer to diversity.

In the analysis, the interrelation of all the components of the educative process to develop an education in and for diversity is shown. To accept this complexity represents a radical change in the organization of our classrooms and our curricular proposal. A change that is not always easy to accomplish but a change worth to make.

Descriptors

Diversity; Innovation; Evaluation and assessment; Curriculum; Participation.

NOTAS

1. Las ideas aquí vertidas se apoyan en los resultados de investigaciones en las que he participado en torno a las problemáticas aquí planteadas: Proyecto de Investigación del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Alcalá, H008/99 "La respuesta a la diversidad en la enseñanza obligatoria: Los modelos de planificación y organización". Director: Mario Martín Bris. Coordinadoras: Leonor Margalef García y Laura Rayón Rumayor.

Proyecto de Investigación: "La evaluación en la práctica escolar: de cómo los profesores de EGB ejercen la evaluación escolar". CIDE, 1991-1992. Director: Juan Manuel Álvarez Méndez.

2. Es interesante a este respecto completar estas reflexiones con los aportes de Giroux (1992:85) sobre la pedagogía radical. Es necesario incorporar un análisis de las prácticas sociales que organizan sistemas de desigualdad ... "Desarrollar una teoría de la enseñanza como una forma de política cultural significa analizar el modo en que el poder social organiza las categorías básicas de clase, raza, género y etnicidad como un conjunto de ideologías y prácticas que constituyen configuraciones específicas de poder y política. Esto apunta la necesidad de que los profesores desarrollen una práctica deconstructiva, cuyo objetivo sea revelar las complejas historias, intereses y experiencias que construyen los alumnos. Ello no supone limitarse a un discurso del pluralismo, se trata de un discurso de irrupción que desafía las fuerzas que se dan en las actuales configuraciones de poder que se mantienen a sí mismas mediante un falso llamamiento a la objetividad, la ciencia, la verdad, la universalidad y la eliminación de la diferencia".

3. Torres Santomé (1996a), Flecha (1994), McCarthy (1994).

4. Se han realizado varios estudios que ponen de relieve el peligro de muchos programas compensatorios porque producen efectos no deseados, muchas veces contrarios a las finalidades que pretendían. Así, por ejemplo, Connell (1999) señala que los programas compensatorios pueden producir dos efectos no buscados: estigmatizar al grupo, clasificado como deficitario y considerado, por tanto, como poco meritorio; y aparecer como un conjunto de trabajos especiales, cerrados a otros alumnos, y en consecuencia, injustos. Es importante destacar que estos programas, según Connell, resultan reducidos, ya que sólo llegan a un grupo de alumnos minoritarios, y no logran producir efectos a favor

de la justicia social porque no modifican la forma de operar del sistema.

5. En el aula la evaluación informal es constante porque forma parte de la situación. Los alumnos se juzgan entre sí, los maestros valoran lo que hacen los alumnos y se genera una evaluación que no está registrada ni codificada pero que influye en el flujo de intercambios cotidianos. ¿Qué consecuencias produce esta evaluación informal? El maestro se forma una imagen del alumno, el alumno interioriza los juicios del maestro y los incorpora a su autoimagen. Es cierto que la evaluación formal fabrica las jerarquías a partir de las diferencias reales entre los alumnos pero también es cierto que nunca dice “toda la verdad y nada más que la verdad” acerca de esas diferencias por el sólo hecho de poner en práctica determinadas normas de excelencia, unos procedimientos y no otros, aplicarla en unos momentos o tiempos concretos que podrían ser otros, con esto pone de manifiesto unas determinadas desigualdades o diferencias más que otras (Perrenoud, 1996).

BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1991) “Del concepto y las funciones asignadas a la evaluación escolar en las reformas curriculares”. (457-480). En AA.VV. **Sociedad, cultura y educación**. CIDE/Universidad Complutense, Madrid.
- ALVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1999) “Diversidad y Evaluación en Educación”.(71-97). En Rubio, E. Y Rayón L. (coord.). (1999). **Repensar la enseñanza desde la diversidad**. *Cooperación Educativa 9*, Sevilla.
- ALVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2000) **Didáctica, Curriculum y Evaluación**. Miño y Dávila, Madrid.
- APPLE, M. (1997) **Teoría crítica y educación**. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- APPLE, M. Y BEAN, J. (1997) **Escuelas democráticas**. Morata, Madrid.
- CONNELL, R. (1997) **Educación y Justicia Social**. Morata, Madrid.

- CONNELL, R.W. (1999) “Escuelas, mercados, justicia: La educación en un mundo fracturado”. **Kikiriki**, 55-56, 4-13.
- DARLING-HAMMOND, L. (1994a) “Performance-Based Assessment and Educational Equity”. **Harvard Educational Review**, 64,1, 5-30.
- DARLING-HAMMOND, L.(1994) “National Standards and Assessments: Will they Improve Education?”. **American Journal of Education**, 102, 478-510.
- FLECHA, R. (1994) “Las nuevas desigualdades educativas”. (55-81). En Castells, M; Flecha, R. y otros (1994) **Nuevas perspectivas críticas en educación**. Paidós, Barcelona.
- GALBRAITH, J. (1996) “La revolución civilizada”. **El País Semanal**. Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992) “Curriculum y Diversidad Cultural”. **Educación y Sociedad**, 11, 127-253.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998) **Poderes inestables en educación**. Morata, Madrid.
- GIROUX, H. Y FLECHA, R. (1992) **Igualdad Educativa y Diferencia Cultural**. El Roure, Barcelona.
- GIROUX, H. (1999) “Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio” (53-61). En Imbernón, F. (coord.). (1999). **La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato**. Grao, Barcelona.
- GOODMAN, J. (1999) “Educación para una democracia crítica”. **Kikiriki** 55-56, 55-73.
- HARGREAVES, A. (1996) **Profesorado, Cultura y Postmodernidad. Cambia los tiempos, cambia el profesorado**. Morata, Madrid.
- IMBERNÓN, F. (1999) “Amplitud y profundidad de la mirada.

- La educación ayer, hoy y mañana”. (63-80). En Imbernón, F. (coord.). (1999). **La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato**. Grao, Barcelona.
- LÓPEZ MELERO, M. (1999) “Ideología, diversidad y cultura: Una nueva escuela para una nueva civilización”. (17-47). En Rubio, E. Y Rayón, L. (coord.) (1999). **Repensar la enseñanza desde la diversidad**. *Cooperación Educativa 9*, Sevilla.
- LLUCH BALAGUER, X. y SALINAS CATALA, J. (1996) “Uso y abuso de la interculturalidad “. **Cuadernos de Pedagogía** 252, 80-84.
- MARGALEF, L. (2000) “¿De qué estamos hablando cuando nos referimos a la educación en y para la diversidad?” (17-43). En MARTÍN, M. Y MARGALEF, L. (2000) **La educación para la diversidad: múltiples miradas**. Universidad de Alcalá, Madrid.
- McCARTHY. C. (1994) **Racismo y curriculum**. Morata, Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1999) **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Morata, Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) “Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia”. (17-32). En GIMENO SACRISTAN, J. y PÉREZ GÓMEZ, J. (1992) **Comprender y transformar la enseñanza**. Morata, Madrid.
- PERRENOUD, PH. (1996) **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. Morata, Madrid.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1996) **Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado**. Morata, Madrid.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1996a) “Educación Antirracista: Diversidad y Justicia social en las aulas”.(209-248). En

ZUFIAURRE, B.(ed.)(1996) **Comprensividad, desarrollo, producto y justicia social**. Icaria, Barcelona.

Re-inventar a Paulo Freire

José Luis Lens *

Paulo Freire, como cualquier otro pensador y militante de la democracia y la libertad, no está exento de crítica. En realidad, el ejercicio de la autocrítica y la crítica es esencial a una verdadera actitud democrática y liberadora. En este sentido, Freire fue un cultor de la autocrítica, como cualquiera que lea sus libros podrá comprobar. Por eso deberíamos encarar una crítica de Freire, pero una crítica recuperadora. Pero para poder criticarlo coherentemente es preciso conocerlo, conocer sus ideas, sus objetivos, su lucha. Empezar a realizar esta última tarea es lo que nos proponemos en este artículo.

El estilo aparentemente apologético del trabajo no debe llevar a confusiones o malas interpretaciones a los lectores, ya que en una época de acomodamientos pragmáticos y claudicaciones de todo tipo, es muy difícil impedir que vibre la cuerda de la admiración cuando uno se encuentra con un pensador y militante tan comprometido como Freire. Aunque hemos hecho todo lo posible para que nuestra admiración no vaya en desmedro del necesario rigor y profundidad que debe tener el análisis.

A un poco más de tres años de su muerte física, Paulo Freire mantiene intacta su vigencia. A pesar de las traiciones, los olvidos y los

* Dr. en Educación. Docente e Investigador del Departamento de Educación y del NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

Correspondencia: E-mail: jlens@fch.unicen.edu.ar

silencios, él permanece aquí con nosotros, señalándonos el camino, invitándonos a que lo re-inventemos, como frecuentemente nos sugería en sus charlas.

¿Alguien puede negar la existencia de una acción cultural para la dominación, como señalaba Freire hace tres décadas en *Pedagogía del oprimido*? Acaso, ¿ya no existe manipulación, ya no existe la opresión y la explotación de unos hombres sobre otros hombres? ¿La escuela ya no sirve a los intereses de los sectores dominantes? ¿Ya hemos superado todos estos males, propios de una sociedad como la nuestra cada vez menos democrática? No es difícil responder a estos interrogantes, cualquiera puede hacerlo, ya que las injusticias de los setenta no sólo siguen vigentes, sino que se han agravado en nuestra región. Por eso, Freire está más vivo que nunca.

El mensaje de Freire adquiere la forma de un desafío a que asumamos nuestro carácter de sujetos de la praxis⁽¹⁾. Por eso, pedirle recetas de pedagogía popular para la escuela del sistema es desconocer los fundamentos de su propuesta. Sólo adentrándonos reflexiva y comprometidamente en sus ejes pedagógico-políticos es que podremos captar y aprovechar toda la hondura, el compromiso y la científicidad de su filosofía. Hay que comprender sus presupuestos teórico-políticos para tomar cabal conciencia de su mensaje y su mística, más vigentes hoy que nunca.

Si resaltamos el carácter político de su propuesta, con seguridad que no diremos nada nuevo. Pero vale hacerlo, porque ahí está todo el potencial y la riqueza de su mensaje. También es importante entenderlo desde la óptica de nuestra situación actual, que es, en algunos aspectos, bastante diferente de la que se le presentó a él.

Cómo aprovecharlo, cómo aprender y extraer enseñanzas de su experiencia, que no queden atrapadas en el molde del discurso educacionista, didactista y asistencialista dominante, que nos ha conformado y condiciona nuestras actitudes y conductas, es el desafío que

exige su re-inención.

Freire hablaba y vivía el sueño de revoluciones y de sociedades nuevas, más humanas y menos injustas, aunque hoy lamentablemente para muchos estas sean cuestiones pasadas de moda. Hoy sólo se habla de revoluciones en referencia a la tecnología y la informática. Salvando esa distancia y porque no hemos renunciado a la lucha por la transformación social, es posible extraer una rica enseñanza de sus planteos. Para Freire, uno de los grandes problemas que tiene una revolución es su transición, que a veces resulta ser muy prolongada. En los procesos revolucionarios, y Freire sabía bastante de este tema, la vieja educación, de naturaleza burguesa, llena de esa ideología, es obvio que no responde a las nuevas necesidades, es decir, a la nueva sociedad no creada. La nueva sociedad comienza a crearse, lógicamente, durante el proceso de movilización popular, la organización popular para la revolución. Llegada al poder, la revolución se enfrenta a la perniciosa permanencia de los residuos de la vieja ideología, que impregna las conciencias y las conductas, incluso, de los revolucionarios, que están marcados, como dice Freire, por la ideología dominante.

Salvando, las distancias que nos separan de una época de revoluciones y sueños de nuevas sociedades, hay algo, para los que todavía creemos, que permanece de lo que nos señala Freire: el poder de penetración de la ideología dominante. Por eso, nunca nos cansaremos de sugerir la tarea de autorreflexión continua respecto de cómo estamos impregnados de pensamientos, actitudes y conductas que responden a un marco de valores dominantes que muchas veces decimos combatir. Esto nos exige una vigilancia continua, una lucha diaria, por mantenernos alertas y críticos respecto de los mensajes, argumentaciones y seducciones de todo tipo con que nos bombardean en los diferentes espacios sociales en los que actuamos y a través de los medios de comunicación. Cuántas veces al día pisamos el palito de la ingenuidad, y casi sin darnos cuenta, pensamos, argumentamos y actuamos a favor de intere-

ses que en realidad no son los nuestros. Es para pensarlo y debatirlo con nuestros allegados, colegas y compañeros de lucha.

Recordemos que Freire fue un peregrino de los procesos revolucionarios en el Tercer Mundo:

“He andado por todas esas tierras, y afortunadamente invitado por las revoluciones, grandes y medias, no importan los tamaños de las revoluciones, lo que importa son los ímpetus revolucionarios. Por eso me dediqué a pensar un poco sobre estos problemas. Y lo que pasa es que siempre ocurre esto. No es casual que las universidades sean las últimas fortalezas en convertirse a la revolución. Están cargadas de la ideología anterior” (Freire, 2000:11-12).

Según Freire, y nuestra experiencia de educadores lo confirma a cada paso, existen contradicciones fantásticas, por ejemplo, entre la escuela y la revolución en un período de transición transformadora. La escuela es tremendamente reacia a los cambios. La escuela, aún imbuida de un empuje hacia una formación más profunda y crítica del alumnado, tiende a repetir procedimientos característicos y propios de la pedagogía dominante. Es que en el fondo, entre otras cosas, guardamos en nosotros contradictoriamente, las marcas ideológicas y la posición de clase con la que nacemos. Por eso, debemos ponderar con mucho cuidado y ser muy sensibles respecto de la importancia de la carga, de la tremenda fuerza, del peso de la ideología, que no es sólo ideal, sino que tiene una real gravitación material.

Imaginemos, entonces, lo que sucederá en procesos no revolucionarios, como el que nos toca vivir, esto es, en sociedades e instituciones como las nuestras, cada vez más conservadoras y reproductoras, porque desde hace décadas vienen vaciándose de sustancia democrática, a pesar de la retórica del modelo. Sólo el autoexamen continuo, una actitud realmente crítica respecto de la información y los conocimientos

que nos rodean y el debate con nuestros colegas y compañeros de lucha, puede salvarnos de caer en la ingenuidad política y la inercia mecanicista de la pesada rutina cotidiana.

Otro tema de la pedagogía política de Paulo Freire, que se relaciona con la anterior cuestión, es el de la importancia y el valor que le atribuía a los saberes populares. Es que no hay posibilidades de hablar y practicar la educación popular, sino no existe una valoración previa de la cultura popular, de los conocimientos y saberes del pueblo. Pero esto no quiere decir que Freire soslayara el saber científico riguroso, la llamada cultura erudita. Para Freire, afirmar que es a partir de la sabiduría popular, de la comprensión del mundo que tienen los niños y adultos populares, su familia, su pueblo que debe comenzar la educación popular, no quiere decir que es para quedarse ahí, sino para partir de ahí y de esa forma superar las ingenuidades y las debilidades de la percepción ingenua de la realidad.

Freire no creía en una ciencia sin compromiso, así como tampoco creía en un compromiso sin ciencia:

“Todo estudiante digno de ese nombre sabe muy bien que la así llamada neutralidad de la ciencia (de la cual fluye la igualmente famosa imparcialidad del científico con su indiferencia criminal respecto del destino de sus descubrimientos), no es más que un mito necesario para las clases gobernantes. Por eso no se debe confundir la preocupación por la verdad –que caracteriza a todo esfuerzo científico serio– con el mito de esa neutralidad. Por otro lado, al tratar de comprender la realidad, el estudiante crítico y cuidadoso no puede tratar de domesticarla para que se adapte a sus propios fines. Lo que desea es la verdad de la realidad y no la sumisión de la realidad a su propia verdad” (Freire, 1990:158-159).

Hay aquí una trama muy delicada y fina, que los educadores

populares debemos saber interpretar. No es rechazando como vulgar y poco científico el saber popular que los educadores lograremos ser más científicos, todo lo contrario. Pero tampoco lo seremos si no valoramos el aporte de las ciencias, de la verdadera investigación científica, que nos enseña a desmitificar los discursos y argumentaciones ocultadoras y manipuladoras y a develar la verdad desnuda de las cosas. El primero quizá sea un pecado de los educadores formales, que se ven alejados de las realidades populares y dejan de comprender, y, especialmente, de sentir. Pero el segundo es propio de muchos que se dicen educadores populares, que realzan tanto el saber popular que terminan por olvidarse de las trampas manipulativas con que son acechadas las mayorías populares en ocasión de dar rienda suelta a todo su caudal emotivo y sentimental. Los sectores populares son manipulados en su sentimiento religioso, en sus mitos, en sus gustos artísticos, etc.. Lo que debía canalizarse en potencia y fuerza transformadora, muchas veces se queda en anestésicos para sus frustraciones y falso alimento para su esperanza.

Sin negar el enorme sentido y alivio espiritual que poseen los sentimientos de respeto y veneración populares respecto de las imágenes religiosas, por ejemplo, San Cayetano, no podemos negar, también, que el pan y el trabajo se consiguen con lucha y organización contra quienes se lo niegan al pueblo. Es en ausencia de estas luchas y de la necesaria organización que debería darse y es obstaculizada permanentemente por los sectores dominantes, que crecen las colas y las carpas de los que menos tienen a la espera del 7 de agosto.

Y la lucha y la organización requieren de estrategias, y las estrategias de teorías, y las teorías de estudio, rigor y disciplina de trabajo para convertir las acciones prácticas de cambio y transformación. También Freire nos dejó enseñanzas y materiales para meditar sobre este punto tan importante.

Toda vez que a Freire se le preguntó por las relaciones entre la

ciencia y la ideología, nunca negó la relación que las une profundamente, pero también dijo que prefería más ciencia que ideología, respetando por supuesto el valor y la fuerza de la ideología que sostiene y organiza al bloque subalterno. También sostuvo que la creación de una pedagogía popular no debía negar necesariamente los avances logrados por la pedagogía burguesa.

Pero es obvio que hablamos de una teoría y de una ciencia que no parten de un desprecio por lo popular, como a veces vemos que se hace, sino todo lo contrario, nos referiremos a un saber científico que se nutre y sustancia en un compromiso de lucha por una sociedad más justa, fraterna y solidaria.

De lo dicho se desprende la necesidad de tratar una idea a la que Freire dio mucha importancia, pero que también le trajo muchos problemas. Freire comenzó, como él mismo lo dice, concibiendo de una manera políticamente ingenua esta idea. El pecado cometido, como lo enuncia autocriticamente el propio Freire, fue el de idealismo. Este idealismo consiste en lo siguiente: le daba tanto énfasis al proceso de concientización, que era como si concientizando acerca de la realidad inmoral, injusta y depredadora, automáticamente ya se estuviera realizando la transformación de esa realidad.

La “concientización” es un proceso necesario, que debemos realizar. Es preciso “tomar conciencia” de la realidad en la que vivimos, de su injusticia, de su inmoralidad, etc. , pero también es parte de esa toma de conciencia, darnos cuenta de que no basta saberlo para que las cosas dejen de ser como son. La realidad tiene un peso objetivo que, aunque nos duela, está ahí y no va a dejar de estar porque nosotros lo hayamos puesto en evidencia y denunciado. Si no elaboramos verdaderas estrategias de lucha, evaluando criteriosamente los obstáculos, trazando caminos políticos viables y ponderando cada situación concreta en su real especificidad, no lograremos avanzar mucho. Esto Freire lo sabía y nos lo recordaba a cada paso. Quizás la estrategia política concreta no fuera

su lado más fuerte, pero sabía estas cosas y nos las transmitió con su habitual lucidez y franqueza.

“De hecho, no tiene sentido desenmascarar la realidad si no se apunta a una clara acción política contra esa misma realidad” (Freire, 1990:158).

Freire siempre hablaba de la politicidad de la educación, del carácter político de la educación, en realidad uno de los supuestos fundamentales de su propuesta pedagógico-política. Pero parece que nunca alcanzamos a extraer todas las enseñanzas y consecuencias que dicho supuesto encierra. Por ejemplo, ¿qué cosa es para los educadores la politicidad de la educación? ¿Será que tenemos que hablar de política en las clases, que debemos dejar de lado los contenidos escolares y abocarnos a trabajar con los problemas sociales de los alumnos, que tenemos que hacer ideología en vez de dar clase? No estaría mal que en algunos momentos hiciéramos estas cosas, pero, en realidad, la politicidad de la educación pasa por otro lado.

En el momento en que comprobamos que toda práctica educativa es un modo de enseñanza, que en tanto educadores enseñamos algunas cosas que debemos saber, y por lo tanto que debemos haber conocido antes de enseñar y que debemos re-conocer al enseñar, uno comprende que toda práctica educativa supone un acto de conocimiento, que no existe práctica educativa que no se encuadre en determinada teoría del conocimiento. Pero cuando nos preguntamos ¿qué se conoce en la práctica educativa?, la pregunta nos lleva directamente a la cuestión del currículum, al tema de la organización programática de los contenidos en la educación, en los campos de las ciencias naturales, las ciencias sociales, la matemática, la historia, la lengua, etc.. Existe un conjunto de contenidos, de programas, que se relacionan entre sí, y lo ideal para los educadores es conseguir algún tipo de interdisciplinariedad.

Pero la cuestión de la politicidad realmente comienza cuando los

educadores nos preguntamos qué es lo que vamos a conocer, cuando nos situamos frente a los contenidos programáticos de la educación. Cuando uno, picado por el bichito de la criticidad, se sitúa frente a los contenidos, a los programas que va a desarrollar e inmediatamente lo asalta una duda: ¿a favor de quiénes se conocen estos temas? De aquí se pasa enseguida a una duda más radical aún: ¿qué hago yo como profesor? ¿enseñando lo que enseñé a favor de quiénes trabajo? Y como dice acertadamente Freire, la pregunta anterior da nacimiento a otra aún más inquietante que las anteriores: ¿contra quiénes trabajo? ¿contra qué trabajo?

La respuesta a estas preguntas pasa, como dice Freire, por el compromiso político del que se las hace. La calidad de la respuesta tiene que ver directamente con el grado de compromiso político de los educadores. Sería realmente ingenuo suponer que los contenidos programáticos de la educación no tienen alguna connotación política, que da lo mismo estudiar la historia elaborada por Juan que la elaborada por Pedro, que no importa cuál es la posición socio-política de Juan y cuál la de Pedro. Claro que si la educación es neutra, qué razón existe para preguntarnos por los autores de los contenidos, total todos los contenidos son lo mismo, todos son neutros.

En realidad los contenidos que se enseñan en las escuelas son el resultado de una elección hecha por “expertos” condicionados por el lobby político-educativo que realizan los sectores de poder existentes en la sociedad. Lo que Michael Apple (1996) denomina “conocimiento oficial”. Por eso, preguntarnos por qué es lo que se enseña en las escuelas y cómo se lo enseña, es de vital importancia para cualquier planteo de transformación realmente democrática de la educación. Y la labor crítica de los docentes concientizados, pasa en primer término por el análisis y el tratamiento de los contenidos. Pero no sólo es importante la elección de los contenidos, sino también cómo se los enseña. En este sentido, para un docente crítico es posible trabajar con cualquier tipo de

contenidos. Sabemos por experiencia que es posible mostrar didácticamente de qué manera los contenidos escolares oficiales soslayan, mitifican y ocultan la realidad de los hechos y fenómenos sociales, así como las relaciones de poder en la sociedad.

Vale en este momento recordar cómo definía Freire a la educación popular:

“(…) para mí la educación popular es algo que se desarrolla en la interioridad del esfuerzo de movilización y organización de las clases populares, para la toma del poder; su propósito es la sistematización de una educación nueva e incluso de metodologías de trabajo diferentes a las burguesas” (Freire, 2000:23).

De esta idea también se extraen buenas enseñanzas. Por ejemplo, imaginar las enormes dificultades que existirán para implementar prácticas y metodologías educativas de tipo popular en el marco de la escuela tradicional, dado el carácter naturalmente reproductor y reaccionario de esta última en sociedades como la nuestra. Pero sí parece ser más viable pensar la transformación de la escuela en el marco de un proyecto de transformación social auténticamente democrático, en el que la educación popular también cumple un papel importante.

El carácter político de la educación nos señala con claridad la imposibilidad de transformar la educación sistemática tradicional sin transformar paralelamente la sociedad en la que se inserta y de la cual es expresión, lo que fundamenta la necesidad de nuestro compromiso socio-político en tanto educadores e intelectuales con la transformación global de la sociedad en la que vivimos y trabajamos:

“Pensar a la educación como independiente del poder que la constituye, divorciada del mundo real en que se forja, nos lleva o bien a reducirla a un mundo de valores e ideales abs-

tractos (que el pedagogo construye dentro de su conciencia sin ni siquiera entender el condicionamiento que le lleva a pensar de ese modo), o a convertirla en un repertorio de técnicas de comportamiento, o a percibirla como un trampolín para modificar la realidad.

De hecho no es la educación la que da forma a la sociedad según ciertas reglas, sino la sociedad la que formula sus propias normas y crea una educación que se adapte a esos valores que la sustentan” (Freire, 1990:168).

Por eso, los que impulsan posiciones educacionistas, es decir, los que piensan a la educación como el trampolín para transformar la sociedad, que no son pocos:

“(…) se olvidan de que las fuerzas que dan forma a la educación en pos de su autopropagación no permitirían que la educación actuase en su contra. Por eso toda transformación radical y profunda de un sistema educativo sólo puede producirse (e incluso entonces, no automática ni mecánicamente) cuando la sociedad misma se encuentra también radicalmente transformada” (Freire, 1990:168).

Pareciera, entonces, que estamos encerrados en un círculo vicioso, ya que no existe un papel para los intelectuales y educadores comprometidos, porque para realizar alguna transformación en educación deberíamos esperar a que la realidad socio-política se transformara. Sin embargo, esto no es así si lo pensamos, como lo hace Freire, desde una perspectiva dialéctica y no mecanicista:

“Sin embargo, esto no significa que aquellos educadores que desean, o incluso más, que están comprometidos con la transformación radical y revolucionaria de su sociedad no puedan hacer nada. Tienen mucho por hacer, y sin recurrir a

fórmulas prescriptivas, deberían determinar sus objetivos y aprender a alcanzarlos de acuerdo a las condiciones concretas en que viven.

Deberían reconocer con claridad sus limitaciones y aceptarlas estratégicamente para evitar caer ya sea en un pesimismo aniquilador o en un oportunismo desvergonzado” (Freire, 1990:168).

Como vemos, la concepción de la pedagogía dialógica o educación popular planteada por Freire no es incompatible con la transformación realmente democrática de la escuela, por supuesto, en un marco de transformación social integral. Lo que sí parece más difícil es introducir la metodología de la educación popular (prácticas contrarias por antonomasia a las escolares) en la escuela sin encuadrar dichas prácticas en un proyecto político integral de cambio, ya que aquí violaríamos ciertas reglas inherentes a una adecuada estrategia política de lucha. Estaríamos radicalizando nuestra actuación como educadores en un marco que sabemos es imposible que lo tolerara. Seríamos aislados e impugnados, quedando nuestra práctica en una mera contestación agitadora sin referentes organizativos y estratégicos más amplios y contenedores.

Freire resume toda esta última argumentación con sencillez y contundencia, ya que sostiene que la educación es una práctica que responde a una clase, sea en el poder o contra el poder.

Freire es un crítico implacable de la posmodernidad que proclama el fin de la historia. Se trata de un montón de gente de izquierda que se decía progresista y que ahora gritan que se han equivocado de dirección. No son pocos los intelectuales que, en la década de los ochenta y ya entrada la de los noventa, se regodeaban felices con la idea del fin de la historia y la finalización de la lucha de clases. Esta es para Freire la mala posmodernidad, la posmodernidad reaccionaria. Porque existe una posmodernidad progresista. La posmodernidad progresista es la que

expresa que ya no estamos demasiado seguros de nuestras certezas. La modernidad que surgió con el desarrollo de la ciencia y la tecnología estaba imbuida de la idea de progreso y ciegamente aferrada a sus certezas.

Recordemos que Freire escribe esto apenas despuntaba la década de los noventa. Hoy, ya parados en el año dos mil, en la finalización de la década, y pudiendo reflexionar sobre los resultados -funestos para el Tercer Mundo- del neoliberalismo desde la desaparición de la Guerra Fría, seguramente diría que se está empezando a confirmar su pronóstico, el que señalaba que las ideas neoliberales, el modelo neoliberal, no tardarían diez años en empezar a mostrar notorios signos de debilidad. Hoy ya no aparecen gurúes que hablen del fin de la historia, de la muerte de las ideologías, de la desaparición de las clases, etc.. Es que la década de los noventa se abrió con la caída del socialismo realista, lo que configuró un duro golpe para la contenedora idea de la posibilidad del socialismo como respuesta política concreta al neoliberalismo imperante.

Pero Freire siempre sostuvo un principio que vertebra y sostiene toda su concepción pedagógico-política: el carácter ontológico de la esperanza. La naturaleza humana se va constituyendo históricamente. Por eso, la esperanza como necesidad ontológica se constituye aquí, en el quehacer histórico. La esperanza adquiere sentido y se convierte en una necesidad ontológica cuando consideramos el significado de la historia. La historia no es una entidad que está por encima de los seres humanos, algo superior a ellos y que no pueden manejar. Por eso existe un papel de los sujetos en la historia, ya que los hombres, para Freire, son seres de la praxis, son seres de acción y reflexión. Por lo tanto, su conciencia no es un mero reflejo de la realidad, dado que si así fuera la situación dada sería eternamente la situación dada:

“Los seres humanos serían únicamente objetos maleables.

En otras palabras, la situación dada cambiaría por sí misma. Esto significa concebir la historia como una entidad mítica al margen de, y superior a, los seres humanos, capaz de manejarlos caprichosamente a distancia. Ahora recuerdo a Marx y lo que escribió en *La Sagrada familia*:

‘La historia no hace nada, no posee grandes riquezas, no libra ni una sola de sus luchas; quien hace todo eso, posee y lucha es el hombre mismo: el hombre vivo, real. No es la historia la que utiliza al hombre como una herramienta para alcanzar una meta, como si la historia fuera un ser aparte, puesto que la historia no es sino la acción del hombre que persigue sus objetivos’ ” (Freire, 1990:155).

La esperanza, precisamente, se funda en esta posibilidad de los sectores subalternos de hacer sentir su presencia en la historia. Claro que, para ello, es necesario que se decidan y asuman la tarea teórico-práctica de realizarlo.

El escepticismo es un estado desesperanzado que paraliza nuestras ansias de luchar. Por eso, vale la pena que nos detengamos a reflexionar en la lógica de Freire sobre la esperanza. En el momento en que tú admites, dice Freire, que el mañana es un dato ya dado, que está cerrado y que tú marchas hacia él inexorablemente, entonces no hay por que hablar de esperanza. Pero la esperanza se instala en ti en el momento en que el mañana no es inexorable, es decir, que puede venir o puede no venir. En una palabra, lo que dice Freire es que el mañana tiene que ser hecho por nosotros, tiene que ser hecho con nuestra participación. Esto es, precisamente, lo que para Freire fundamenta la esperanza como necesidad ontológica.

Esta posición ontológicamente esperanzada, destruye el escepticismo y es un poderoso freno para quienes lo pregonan. Si la historia no se realiza a partir del sueño progresista, inevitablemente será construida

a partir del sueño conservador. No existe un tercer camino posible. Y los que no participan, ya sea porque decidieron no estar, o porque fueron cooptados por el establishment, o se acomodaron pragmáticamente al modelo, o se dejaron borrar de la historia, después, como dice el proverbio popular, “no tienen derecho al pataleo”. Para que esto último no nos suceda es que debemos involucrarnos, participar y luchar. Quienes no participan, los desesperanzados y escépticos, son, para Freire, quienes necesariamente no entienden a la historia como posibilidad. Tampoco vale aquí preguntarnos –duda demasiado frecuente en nuestro medio– cómo se hace para participar, cuando la opción por el compromiso tiene el carácter, como propone Freire, de una opción ético-política. Esto quiere decir que debemos comprometernos sin que nadie nos garantice el éxito de nuestra lucha, ya que plantear esta exigencia le restaría carácter ético al compromiso.

Aunque hay una inmensa cantidad de trabajo manipulativo cotidiano en los medios informativos para hacernos creer lo contrario, la historia no es algo predeterminado. La historia es posible. Y no solamente es posible sino que ella misma es posibilidad. Y si ella es posibilidad hay que realizarla. Esta es una tarea de sujetos históricos, de individuos. Tenemos una responsabilidad individual frente a la historia. Tenemos la responsabilidad de involucrarnos en su construcción, de no quedarnos viendo como pasa mientras es construida por otros.

Y esto, como dice Freire, es lo que el marxismo mecanicista negaba y distorsionaba. Al enfatizar tanto lo social, terminaba negando absolutamente la presencia del individuo en lo social. Aunque es cierto que con voluntades individuales no cambiaremos la historia, porque si aceptáramos esto estaríamos negando todo lo escrito hasta aquí, también es cierto que la opción ética individual es imprescindible, es una responsabilidad que no podemos delegar en nadie.

Los educadores e intelectuales deberíamos meditar seriamente sobre este punto, es decir, sobre el valor de lo subjetivo en la transfor-

mación histórica. De asumir lo esencial de esta idea, deberíamos plantearnos seriamente el tema de la opción ética individual frente a la realidad que vivimos.

Como es lógico, la fragmentación y desarticulación del campo popular, que de un campo de “movilización” pasó a convertirse en un campo de “asistencia”, arrastró a la educación popular enmarcada en la pedagogía de la liberación. Aquí se presenta un debate que Freire ya enfrentó no bien entrada la década de los noventa. Ante la pregunta respecto de ¿cuáles son los debates actuales sobre las experiencias de la educación popular en el Tercer Mundo?, Freire respondió lo siguiente:

“Yo he leído a latinoamericanos y he oído a dirigentes africanos progresistas que dicen, como expresión del trauma del momento que estamos viviendo, que al final de cuentas lo que hoy se necesita es una educación popular en el Tercer Mundo, que no sería más de concientización. Por el contrario, debería dislocarse para experiencias puramente económicas. Eso surge primero en las experiencias de sobrevivencia después del golpe de Pinochet. Lo que interesaba en la época era conseguir medios de sobrevivencia de los grupos populares, progresistas, que aplastados por el golpe de estado precisaban ayuda. Y la mejor ayuda no sería más la discusión alrededor de la realidad sino de la sobrevivencia. Financiar talleres, fabriquetas de juguetes, grupos de costureras, etc.⁽²⁾. Yo no estoy en contra de eso, pero mucha gente de los llamados pragmáticos plantean que el problema de la educación popular en América Latina y en África no podría ser desarrollado por una pedagogía del develamiento, de la concientización, sino por una pedagogía práctica que trate la formación técnica de los grupos populares” (Freire, 2000:39-40).

Pero Freire, desde su visión dialéctica y revolucionaria de la realidad, siempre estuvo en contra de este tipo de dicotomías:

“Para mí esta es una dicotomía⁽³⁾ que nos lleva de nuevo al fracaso. No es posible separar la formación técnica, de la comprensión crítica del mundo. Marx inclusive definió la cuestión de la educación de la clase trabajadora y decía claramente que la burguesía no puede formar a la clase trabajadora, a no ser para reproducir a la clase trabajadora como tal” (Freire, 2000:40).

El análisis de Freire es claro, para los sectores dominantes la formación de la clase trabajadora, de los sectores populares, debe ser centralmente técnica, por supuesto que hay que hacer jugar aquí la óptica de los intereses del modelo. Mientras que una formación progresista de los sectores populares abarca indiscutiblemente la preparación técnica, pero desde una concepción diferente de la técnica, es decir, entendiéndola como algo que no es neutro. Entonces, al enseñarle y capacitarlo, el buen trabajador no es el que sabe hacer funcionar bien las máquinas o gestionar en una administración pública o privada, sino aquel que manejando las máquinas y gestionando en una administración, reconoce a la vez la razón de ser histórica y social de las máquinas y las administraciones, reconociendo a favor de quien trabajan esos dispositivos.

Freire siempre insistió, aún en los momentos más duros, que la educación popular en la época que nos toca vivir, en este pedazo de historia nuestra, como él decía, debe continuar siendo develadora de lo real, en la búsqueda de la razón de ser de los hechos y fenómenos que se producen, sin mitificar ni ocultar la realidad, ni tampoco haciendo una pura formación de sobrevivencia.

No obstante, en la década de los noventa la educación popular,

tal como la concebía Freire, curiosamente cuando más se la necesitaba, casi se desvaneció, desapareció. Las razones de este hecho no son difíciles de explicar y entender, ya que venimos viendo cómo se fue fragmentando y desarticulando el campo popular, y cómo la mayor parte de la intelectualidad progresista fue aniquilada por las dictaduras, se exilió, fue cooptada por los organismos del modelo, o se acomodó pragmáticamente al sistema. No pocos se pasaron al bando del enemigo –aunque dudamos que muchos de ellos alguna vez estuvieran con el pueblo–; otros se acomodaron pragmáticamente al establishment, mientras que una parte importante se fue hundiendo en un escepticismo paralizante que lo llevó a posiciones cínicas y meramente diletantes y descomprometidas.

La educación popular política se transmutó en asistencialista y para la mera sobrevivencia. Algunos autodenominados progresistas de izquierda siguieron y siguen usufructuándola en forma narcisista, montados en las dicotomías que Freire tanto había combatido (Estado-sociedad civil y educación formal-educación popular). El propio Freire fue convertido en prócer dogmatizado de la educación popular por unos, cuando no completamente olvidado y considerado como un pensador pasado de moda por otros. Es así como los sectores dominantes se adueñaron estratégicamente de la educación popular, es decir, la quebraron desde adentro, seduciendo y cooptando a las agencias y agentes que podrían desarrollarla y estableciendo una nueva categorización del campo popular. De “campo de lucha”, pasó a convertirse ahora en “campo de asistencia”, en el cual sólo hay “pobres” que deben ser “asistidos” y ayudados a sobrevivir malamente en una economía informal, es decir, desprovista de todos los derechos conquistados por los trabajadores en su dura lucha de siglos. Esta es la cruda realidad.

En el ámbito de la escuela sistemática pasó algo similar, se la intentó convertir en un lugar de capacitación meramente técnica, olvidándose completamente de la misión de formar ciudadanía, que antes,

por lo menos, aún figuraba en la retórica de los discursos escolares oficiales como uno de los principales objetivos de la institución escolar. Es así como comenzaron a proliferar los proyectos escolares tecnológicos, se desarrolló toda la temática de la tecnología educativa, la relación escuela-mundo del trabajo como un tema fundamental y, en fin, toda la cuestión de la transformación y actualización de los sistemas educativos, pero pensando todo esto desde los intereses del modelo, es decir, de cómo adaptar a los sujetos de aquella población no excluida⁽⁴⁾ a las reglas de juego laborales y económicas del modelo.

Pero no es cuestión de sentarse a llorar sobre la leche derramada, si lo hiciéramos caeríamos en una severa incoherencia, se iría al diablo la esperanza de la que más arriba hablábamos. Y la esperanza tiene un fundamento, como decía Freire, el capitalismo salvaje y desenfrenado (hecho mucho más evidente hoy que en los comienzos de la década de los noventa), es de una perversidad ontológica de la cual ya no puede liberarse.

Esto quiere decir que nunca, desde las condiciones objetivas, hubo un momento más propicio para la utopía socialista. Por supuesto que hay una notoria ausencia de condiciones subjetivas, pero esto no es algo que vaya a permanecer por mucho tiempo más. El propio Freire trató de ser explícito respecto de qué significa hablar de “este momento”, del “hoy”. Pero cuando digo hoy, decía, no es 1993. Mi hoy supera los primeros años del milenio que llega. Para mi historia individual, solía decir en sus charlas, treinta años son una cosa terrible, porque yo ya no tengo chance de vivir treinta años. Pero treinta años para el país, para América latina, treinta años para el mundo no son nada. Yo creo, decía Freire, que en estos treinta años, la chance del sueño socialista, auténticamente democrático, está ahí. El capitalismo no puede inventar otro chivo expiatorio como el comunismo, tal como lo hizo en las últimas décadas, ya que la Guerra Fría terminó.

La politicidad de la educación es uno de los supuestos más im-

portantes de la propuesta de Freire; por eso, vale que nos hagamos una pregunta final en esta reflexión: ¿cuáles son las consecuencias resultantes y las acciones que es preciso desarrollar, a partir de asumir la politicidad de la educación?

Para ser realmente “coherentes” con el mensaje de Freire, creemos que es necesario que nos hagamos cargo, en tanto educadores e intelectuales, de por lo menos tres niveles de compromiso ético-político estrechamente ligados entre sí:

- 1) Comprometernos en la tarea y la lucha por la transformación socio-política de la sociedad en la que vivimos. Recordemos aquella idea de Henri Giroux inspirada en Antonio Gramsci: “Los profesores como intelectuales” (Giroux, 1997).
- 2) Comprometernos con la tarea de la transformación institucional de la educación, pero en el marco de nuestra participación socio-política en la lucha por el cambio social.
- 3) Comprometernos con la tarea de transformar nuestras prácticas educativas concretas, intentando, dentro de los límites que nos imponen las instituciones, superar los inocultables rasgos bancarios de nuestras prácticas educativas.

Por lo general, los docentes, imbuidos del discurso socio-educativo dominante, identifican como pertinente y prácticamente único nivel de abordaje, el del cambio y transformación de las prácticas educativas, convirtiendo al problema educativo en uno centralmente didáctico y metodológico. Con estas actitudes caen en el educacionismo y didactismo, es decir, en posiciones y conductas despolitizadas. Freire, que era consciente de esto, siempre comenzaba sus charlas diciendo que él no venía a traernos recetas didácticas o metodológicas, sino sólo a hacernos sugerencias para ayudarnos a mejorar nuestra praxis.

“De ahí que yo destaque (a menudo frustrando a mis audito-

rios) no tanto el análisis de métodos y técnicas en sí mismos, como el carácter político de la educación, que jamás puede ser neutral.

Si me puedo convencer de la imposibilidad de esta neutralidad, no sólo de oídas sino comprobándolo a través de mi propia experiencia, podré percibir la relación que existe entre métodos y fines, de hecho, la misma que existe entre tácticas y estrategia. Consecuentemente, no considero mis métodos como absolutos, sino como los medios para un fin en cuya prosecución se hacen y rehacen constantemente” (Freire, 1990:169).

Atendiendo a las reflexiones antedichas, es decir, asumiendo la politicidad de la educación, podríamos decir que existen por lo menos cinco tipos de educadores:

- 1) Los conservadores militantes, que saben del carácter político de la educación, pero que, por su posición ideológica, deben ocultar en sus prácticas dicho carácter y presentar la instancia educativa de forma neutral y despolitizada;
- 2) Los que no son conservadores militantes pero se han acomodado pragmáticamente al establishment, por lo tanto, si bien son medianamente conscientes del carácter político de la educación, han renunciado, a causa de dicho acomodamiento, al compromiso de luchar por una educación liberadora;
- 3) Los que han advertido el carácter político de la educación, lo han intelectualizado y verbalizado pero no se han decidido realmente a realizar la opción ético-política, por eso, se encuentran muy lejos de alcanzar la intencionalidad de coherencia que exige la lucha por una educación realmente liberadora;
- 4) Quienes creen ingenuamente que es posible practicar una educación

neutra y despolitizada, y de hecho la practican sin mayores preocupaciones;

- 5) Los que han asumido la contradicción y luchan por una educación realmente liberadora en marcos que no la promueven, con todas las consecuencias éticas, profesionales, sociales y políticas que este hecho conlleva.

En verdad, los casos menos frecuentes son los que exhiben la mayor claridad política, es decir, el primero y el quinto. Exceptuando el quinto, en los demás casos, que en conjunto son la mayoría, los educadores ayudan a perpetuar la escuela en tanto instrumento de reproducción (social, económica, cultural y simbólica) del orden dominante.

Al dicotomizar la enseñanza del aprendizaje⁽⁵⁾, ya que en la práctica educativa tradicional los educadores son exclusivamente quienes enseñan y los educandos son exclusivamente quienes aprenden, los educadores olvidan, según Freire, la advertencia de Marx en su tercera tesis sobre Feuerbach: “La teoría materialista del cambio de las circunstancias y de la educación olvida que las circunstancias las hacen cambiar los hombres y que el educador necesita, a su vez, ser educado” (Marx y Engels, 1971:666).

Freire fue el principal teórico e ideólogo de la “pedagogía de la liberación” en América latina, pero los que se dicen sus seguidores no siempre quisieron comprender su mensaje y le fueron fieles. Unos, como se dice, fueron más papistas que el Papa, más freireanos que el propio Freire. Siguiéndolo fielmente terminaron traicionándolo. Porque como él mismo decía: “ustedes tienen que re-inventarme”. Freire no es receta, es todo lo contrario. Por eso, para seguir a Freire no hay que ser freireano. Otros se quedaron desarrollando técnicas y estrategias pedagógicas populistas y meramente motivacionales y participacionistas, haciendo de la educación popular una modalidad educativa no formal meramente técnica, con lo cual soslayaron la raíz científica y política de su pro-

puesta.

Finalmente, están quienes lo usaron y usan nombrándolo y aprovechando en forma oportunista su fama, mientras hacen todo lo contrario de lo que él decía y hacía. Pero lo que hay que hacer con Freire, para ser realmente coherentes con su propuesta, es seguir su inspirada y comprometida concepción política de la educación, no dejar morir su mística y arriesgarnos a re-inventarlo en la situación concreta que nos toca vivir.

Resumen En una época de claudicaciones y acomodamientos pragmáticos, la idea del autor es plantear una revalorización del pensamiento de Paulo Freire, a partir de asumir una de las principales sugerencias de este importante pedagogo brasileño: la de su re-inención. Entre las ideas que vertebran el comprometido pensamiento de Freire se destacan: la sociedad como espacio de lucha entre opresores y oprimidos, la politicidad de la educación, la historia como posibilidad y el carácter ontológico de la esperanza. El autor asume la sugerencia de re-inventarlo, que el propio Freire formula, a partir de reflexionar sobre sus ideas a la luz del particular contexto sociopolítico del tercer Mundo que, condicionado por las políticas neoliberales de la década de los noventa, se fue convirtiendo en una realidad cada vez más desfavorable y opresiva para los sectores populares. Finalmente, el autor estudia las principales consecuencias que surgen, para educadores e intelectuales, de asumir el carácter político de la educación.

Palabras claves

Paulo Freire; Re-inención; Educación; Política; Compromiso ético-político.

Abstract In a time of yielding and pragmatic adaptations, the author's idea is to propose a reevaluation of Paulo Freire's thoughts, by assuming one of the main suggestions of this important Brazilian teacher: his re-invention. Among the ideas which conform the compromised between oppressors and oppressed, the political nature of education, the history as possibility and the ontological character of hope. The author assumes the suggestion of re-inventing him, as formulated by Freire himself, after mediating about his ideas based on the particular sociopolitical context of the Third World which, conditioned by the neoliberal politics of the 90s, turned into a reality which is every time more unfavorable and oppressing for the popular sectors. Finally, the author studies the main consequences which arise, for educators and intellectuals, from assuming the political character of education.

Descriptors

Paulo Freire; Re-invention; Education; Politics; Ethicopolitical compromise.

NOTAS

1. Entendiendo por “praxis”, como lo hacía Freire, la unidad dialéctica de “acción” y “reflexión”.

2. Hoy no son pocas las agencias que dicen hacer educación popular, que alientan los microemprendimientos y demás proyectos de índole meramente técnico-económica y asistencialista con los sectores populares. Criticidad, participación social y política activa, organización de los sectores populares para la lucha, ya no se encuentran más en la agenda de estas organizaciones.

3. Cuando Freire habla de “dicotomías”, se refiere críticamente a una concepción no dialéctica de la realidad. Freire es un pensador dialéctico y, por lo tanto, parte de una concepción holística (totalizante) y dinámica (la realidad no “es”, sino que “está siendo”) de la realidad. Recordemos aquello que decía Hegel: “la verdad es el todo”. Cuando a la realidad se la observa e interpreta desde la perspectiva de la totalidad se perciben las interacciones y profundas vinculaciones entre el todo y las partes. A los sectores dominantes siempre les interesó negar la perspectiva de análisis totalizadora, es decir, dialéctica, porque a partir de ella se puede reconstruir gnoseológica y políticamente el mundo que a ellos les interesa que permanezca fragmentado. Recordemos aquel viejo principio de “dividir para reinar”.

4. La población excluida ya no es interesante para un Estado que busca desentenderse de sus responsabilidades con los sectores populares, pero que sí asume como propios los intereses de los grupos de poder financieros y económicos.

5. A partir de nuestra experiencia de años en la docencia, las investigaciones etnográficas realizadas en escuelas y nuestro continuo estudio del tema, hemos comprobado que dicotomizar la enseñanza del aprendizaje es uno de los rasgos bancarios más pronunciados de la práctica educativa en las escuelas de nuestro medio.

BIBLIOGRAFIA

APPLE, M. (1996) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una sociedad conservadora*. Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona.

FREIRE, P. (1975) *Acción cultural para la libertad*. Tierra Nueva. Buenos Aires.

FREIRE, P. (1985) *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores. México.

FREIRE, P. (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona.

FREIRE, P. (1993) *Pedagogía de la esperanza*. Siglo Veintiuno Editores. México.

FREIRE, P. (1997) *Política y Educación*. Siglo Veintiuno Editores. México.

FREIRE, P. (1997) *A la sombra de este árbol*. El Roure. Barcelona.

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR (2000) *Seminario de Educación Popular*. Cuadernillo 1. Universidad de las Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires.

FREIRE, P. (2000) “Diálogo con Paulo Freire. Entrevista de Esther Pérez y Fernando Martínez a Paulo Freire”. En: FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR: *Seminario de Educación Popular*. Cuadernillo 1. Universidad de las Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires.

FREIRE, P. (2000) *Pedagogía de la Esperanza*. Entrevista de Claudia Korol a Paulo Freire. En: FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR: *Seminario de Educación Popular*. Cuadernillo 1. Universidad de las Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires.

GIROUX, H. (1997) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona.

MARX, C. y ENGELS, F. (1971) *La Ideología Alemana*. Ediciones Pueblos Unidos. Montevideo.

Peirce y Vigotsky: una lectura complementaria

**Aportes a una articulación no ecléctica de la semiosis
peirciana en la teoría sociohistórica**

Rubén M. García *

Introducción

En un trabajo anterior (García, 1999) hemos intentado una lectura complementaria de Vigotsky, Bajtin y Peirce en el marco de la Teoría Socio-histórica y sus proyecciones en relación con la constitución de la subjetividad y el cambio cognitivo. En este sentido hemos intentado allí y continuaremos aquí, una lectura de la obra de Peirce que no intentará ser “fiel” (en el sentido de realizarse desde su contexto de producción-Verón-1996-) sino, más bien, buscar en un sentido heurístico su despliegue en tanto complemento de la teoría sociohistórica en la dirección recién apuntada.

A tal fin, creemos que un marco teórico como el citado, que hace de la actividad mediada semióticamente tanto condición como efecto de la emergencia de la conciencia y sus capacidades consecuentes (por ejemplo, el cambio cognitivo), no puede ignorar, ni dejar de aprovechar

* Lic. en Ciencias de Educación. Docente e Investigador Universidad Nacional de Lomas de Zamora-Universidad Nacional de Buenos Aires. Prosecretario de Investigaciones-Facultad de Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Correspondencia: E-mail: rmgarcia_ar@yahoo.com

heurísticamente el desarrollo que una teoría, como la de Peirce, hace del campo simbólico, su relación con lo real, y la constitución semiótica del campo intersubjetivo. Más aún, son éstas, nociones centrales que aún la teoría sociohistórica no ha desarrollado suficientemente.

Esta articulación teórica no es tarea fácil. En realidad, el mismo Peirce ha prevenido de una lectura psicológica de su obra. Así, al referirse a su afirmación acerca de que el signo "...se dirige a alguien, o sea, crea en la mente de esa persona un signo equivalente...", la identifica como "...un hueso que se tira al cancerbero..." (Peirce, 1931-1958)⁽¹⁾. Pero, y como ya hemos desarrollado en el trabajo antes mencionado, esta prevención está realizada en el contexto de teorías psicológicas idealistas o mecanicistas que sólo pueden dar cuenta de relaciones "diádicas" (entre dos términos) donde los procesos de significación tanto intra como intersubjetivos han sido ignorados. Creemos, sin embargo, como hemos intentado empezar a demostrar en el mencionado desarrollo y aquí mismo, que no es este el caso de marcos teóricos que, como algunas proyecciones de la teoría sociohistórica intentan dar cuenta de relaciones "triádicas"; esto es: fenómenos psicológicos mediados por procesos semióticos de significación (Wertsch, 1985-1988; Rommetveit, 1985; Pino, 1999 a-1999 b-1999 c; etc.).

Por otra parte, queda aún, entre otras, otra prevención importante a detallar en el intento de realizar la articulación teórica mencionada sin caer en un eclecticismo vacío y por lo tanto, inoperante. No pocos aspectos de la teoría de Peirce, podrían ser leídos desde una perspectiva como la sociohistórica (sobre todo desde su basamento materialista dialéctico) como idealistas. No casualmente los aportes del pragmatismo en general han sido retomados por diversos autores desde una perspectiva relativista (Rorty, 1982-1983-1991) y en este sentido criticados desde posiciones marxistas ortodoxas como la de Novack (1969) entre otros.

Aportar a dar cuenta de tales prevenciones (sobre toda de la última), intentar principios de resolución para las contradicciones

implícitas que las originan y comenzar a construir tal articulación, es el objetivo central de este trabajo.

A fin del desarrollo de tal objetivo, intentaremos el siguiente derrotero:

- 1.- Una somera descripción de los aportes del pragmatismo en general a fin de contextualizar la teoría de Peirce.
- 2.- Intentaremos desarrollar aquí la modalidad específica con que tal corriente filosófica se origina en Peirce, para pasar después a una lectura contextualizada de sus aportes semióticos.
- 3.- Veremos luego algunos desarrollos posteriores en la filosofía estadounidense, en particular los que han realizado a nuestro modo de ver una lectura idealista a partir del denominado "giro lingüístico en filosofía y ciencias sociales". Este desarrollo presenta, como veremos, importantes semejanzas con otras líneas europeas "post-giro lingüístico", tanto sajonas como continentales y en tal sentido será analizado como paradigmático.
- 4.- Posteriormente analizaremos las críticas que desde posiciones marxistas ortodoxas se han realizado tanto al pragmatismo como a las proyecciones señaladas.
- 5.- Finalmente intentaremos demostrar que es posible realizar una lectura de algunas tesis Peirceanas, que sin perder su interesantísima descripción del proceso semiótico, heurísticamente valiosa para el estudio de la constitución subjetiva, recupere también a lo real, en tanto material, como momento de la dialéctica "real en si-real para sí", donde se constituyen conjuntamente el orden simbólico y el orden de lo real.

Tal es la lectura que, creemos permitirá una articulación no ecléctica de teóricas como las de Vigotsky y Peirce en la búsqueda de una unidad de análisis del cambio cognitivo.

1.- Pragmatismo

La filosofía norteamericana ha estado signada desde sus comienzos por una u otra forma de pragmatismo. Esta mirada filosófica hunde sus raíces en la tradición empirista, la cual se ha constituido como la vertiente central de la filosofía de habla inglesa en los últimos tres siglos. En realidad, empirismo, pragmatismo y operacionalismo pueden ser vistas como fases de la misma línea histórica. El empirismo se constituye entonces como la matriz desde donde el pragmatismo emergió aún cuando luego tomarán formas sumamente diferentes entre sí.

Desde esa base y a partir de un intento crítico que desarrollaremos a continuación de superar algunas de las limitaciones de la línea empirista primigenia (en particular las señaladas por los idealistas alemanes en relación al poder activo de la sensibilidad así como de los procesos de pensamiento y al desdén del empirismo en relación a la diversidad de formas del conocimiento), se ha ido desarrollando el pragmatismo americano, tanto en Peirce, origen de esta corriente, como en James y Dewey; aunque, como veremos, con más o menos sutiles pero siempre importantes diferencias. Tales críticas podrían sintetizarse en las siguientes:

- 1.- Intentar apreciar el papel activo del intelecto humano.
- 2.- Revisar y transformar la tradición a-histórica y no evolutiva del empirismo clásico. Por el contrario, sobre todo James y Dewey, pero también Peirce, intentaron dar cuenta de cómo el desarrollo de los procesos mentales y las formas de conocimiento humanas tienen sus bases en procesos evolutivos tanto biológicos como sociales y que sólo en ellos pueden comprenderse y analizarse.
- 3.- El empirismo clásico no ha trabajado el papel del entorno social en la aparición y desarrollo de las formas de conocimiento humano.

Por el contrario, buscó el descubrir leyes fijas y universales idénticas a las del movimiento y la mecánica de los cuerpos. De este modo concibió a la naturaleza como esencialmente invariable. Los pragmatistas, en cambio, han comprendido la naturaleza humana como plástica y variable; sin embargo, ellos no han profundizado la base histórica y social de tales transformaciones.

- 4.- El empirismo clásico fue en extremo individualista tomando como punto de partida la experiencia de un individuo solitario. En el pragmatismo, aún en sus distintas vertientes, siempre se han realizado esfuerzos por enmarcar estas experiencias en actividades colectivas donde se contextualicen los procesos de significación y la constitución de lo simbólico (Peirce, 1931-1958); la constitución de los criterios de verdad (James, 1907-1909-1950) y aún los criterios de asertibilidad garantizada (James, op.cit. y Dewey, 1939-1950). Todos ellos son, finalmente, productos de comunidades de prácticas (Gee y Green, 1998).
- 5.- Finalmente el empirismo clásico ha estado por sobre todo preocupado por los orígenes de las ideas, pudiendo sintetizarse su pregunta en “¿de dónde nacen nuestras ideas y cómo puede garantizarse su validez?”. Los pragmatistas en cambio, están más preocupados por el destino de tales ideas.

El desarrollo de los puntos antedichos deriva, en el pragmatismo, en cinco modificaciones sustantivas con respecto a su matriz empirista, que al mismo tiempo constituyen buena parte de la base de la tradición pragmatista americana.

- 1.- La convicción pragmatista de que los procesos de conocimiento (y consecuentemente, en Peirce, los procesos semióticos) están enraizados en procesos biológicos y que, por tanto, su comprensión requiere el análisis de tales procesos en situación.
- 2.- El énfasis pragmatista en la función práctica de las ideas. Para esta

corriente el conocimiento emerge de situaciones prácticas (encontradas en procesos vitales) interviniendo como un descubridor de posibilidades y un indicador de soluciones efectivas. La mente, así, cumple un papel reconstructivo de la experiencia humana.

- 3.- El pragmatismo realiza una dura crítica al atomismo propio del empirismo clásico (que ve a los datos de la experiencia como elementos aislados). Al contrario, tanto James como Dewey y Peirce, reconocen la cohesividad de la experiencia sentida, aún en su origen.
- 4.- Para los pragmatistas las ideas tienen un carácter propositivo y prospectivo; su contenido final y real (su significación para Peirce, su verdad para James) es dado por el contexto de acción. Así en el pragmatismo...

“Ideas don't look backward, outward, or inward; they look and lead forward...” («...las ideas no se orientan ni hacia atrás, ni hacia fuera, ni hacia adentro; ellas se orientan hacia delante...») (Novack, 1969).

Los conceptos son, entonces, hábitos de creencia, desde los cuales se construirán hábitos de acción; no, entonces, reflejos de realidades.

- 5.- Finalmente, los pragmatistas definen la verdad (en James) y la significación (en Peirce) como una cualidad que es adquirida por las ideas en la práctica. Así, tanto la validez como la significación de una idea, no es determinada por su correspondencia a un objeto o referente “real” sino testeada en la práctica. La verdad y significación de una idea es derivada desde y a través de experiencias prácticas.

2.- El pragmatismo en Peirce

La noción de Bain según la cual creencia “...es aquello por lo

que un hombre está dispuesto a actuar...” fue la piedra basal desde la cual Peirce diseñó los cimientos de la línea filosófica que el mismo bautizó como pragmatismo.

“...A partir de esta definición, el pragmatismo es poco más que un corolario; por la cual estoy dispuesto a considerarla como la abuela del pragmatismo...” (Peirce, 1931-1958); 5.12⁽²⁾ -traducción de Thayer, (1964)-.

Sin embargo, y aún dentro de este esquema han existido diferencias importantes entre los distintos autores; esto ha llevado a importantes malentendidos, sobre todo a partir de ciertas tendencias en la bibliografía crítica, en identificar posiciones de William James con las de todo el pragmatismo. En particular, el mismo Peirce había ya prevenido frente a tal deformación, llegando incluso a proponer un nuevo nombre a su corriente de pensamiento.

A fin de exponer tales características específicas del pensamiento peirciano intentaremos desplegar algunos aspectos de su pensamiento relacionado con los objetivos de este trabajo.

Siguiendo el espíritu del pensamiento de Locke, Peirce aspiraba a una clarificación lingüística y conceptual del entendimiento humano, de sus operaciones y de los tipos de objetos con los que opera y que es apto para tratar. Intentaba así en palabras de Locke (1982) “...eliminar los escombros que yacen en el camino del conocimiento...”, consciente de los usos y abusos del lenguaje y preocupado por la naturaleza del conocimiento. En este camino, Peirce, con una fuerte formación kantiana, encuentra una afinidad entre ambos filósofos (Locke y Kant) en este filosofar crítico acerca de los límites y certeza del conocimiento. En tal búsqueda Peirce elabora sus hoy célebres “How to make our ideas clear”, así como “The fixation of the belief”, que pueden hoy interpretarse, al igual que el resto de la filosofía peirciana, como herederas

de aquella búsqueda crítica.

En ambos textos Peirce realiza una reformulación radical de la interpretación relativa a la función del pensamiento ubicándola en una teoría más vasta acerca de la conducta orgánica. El resultado es la hipótesis según la cual el pensamiento aparece como una fase intermedia entre la estimulación sensorial y la resolución intencional. Dentro de esta fase aparecen a su vez operaciones específicas y descriptibles que permiten el análisis tanto de “la fijación de la creencia” como de la lógica en un sentido amplio y nuevo que es, en última instancia, su objetivo central.

En este marco, la duda aparece cuando una creencia (“hábito de acción”) choca contra un obstáculo interferente, y, su eliminación se logra cuando se establece un nuevo hábito de acción: una nueva creencia. Esta lucha, este proceso entre ambos estados, es lo que Peirce denomina investigación; la misma, entonces

“...Es excitada por la irritación de la duda y cesa cuando se logra la creencia; de modo que la única función del pensamiento es producir creencias...” (Peirce, 1931-1958); también en Peirce -1878-). Traducción de Thayer (1964).

La creencia, entonces, no sólo pone fin a una duda sino que contiene una “referencia” a la acción. Pero, en esto debemos ser extremadamente cautelosos: en Peirce, esto no significa que la creencia sea acción, ni siquiera que siempre produzca acción, sino que la creencia es el establecimiento de un “hábito de acción” de una “regla para la acción” (es decir, y como explicaremos más tarde, no estamos ya en el ámbito de la “seguridad”, de “lo real” en sentido ingenuo, sino en pleno campo de la terceridad –es decir, del pensamiento y por tanto de la semiótica-). Esto diferencia sustantivamente a Peirce de cualquier interpretación utilitarista pura (como lo es para algunos autores la teoría de James).

Lo esbozado hasta aquí le permite a Peirce los siguientes corolarios:

1. Las creencias diferirán o no, según que las reglas de acción que brinden sean, o no, diferentes.
2. La significación de una creencia (como también de un concepto, pensamiento o signo) está determinada por la regla de acción que prescribe.

Tales hábitos (reglas de acción) son los que permiten reconocer entre creencias diferentes y no caer en distinciones falsas (o meramente verbales). Del mismo modo, tales hábitos se comprenden en su significado por la acción que generan

“...Toda la función del pensamiento es producir hábitos de acción... para establecer su significado, pues, simplemente debemos determinar el hábito que produce, porque lo que una cosa significa es simplemente el hábito que supone... cual sea el hábito depende de cuándo y cómo nos lleve a actuar. Con respecto al cuándo, todo estímulo a la acción deriva de la percepción; con respecto al cómo, el propósito de toda acción es producir algún resultado sensible. Así, llegamos a lo tangible y concebiblemente práctico como raíz de toda distinción real del pensamiento, por sutil que sea; y no hay ninguna distinción de significado tan fina que no de origen a una posible diferencia de carácter práctico...” (Peirce, 1931-1958); 5.402, (también en Peirce -1878-). Traducción de Thayer (1964).

En consecuencia, la claridad del pensamiento y nuestro uso del lenguaje es función de cierto tipo de hábitos de conducta que conducen, en el plano de las concepciones, a ciertos tipos de resultados sensibles. De ahí la frase de Peirce “... nuestra idea de algo es nuestra idea de sus

efectos sensibles...” (Peirce, 1878). Y desde esta frase de cuño berkeleyano, sólo hay un paso al por Peirce denominado “principio del pragmatismo” (también conocida como **regla pragmática**).

“...Consideremos los efectos, que podrían tener concebiblemente consecuencias prácticas, que concebimos como propio de los objetos de nuestra concepción. Entonces, nuestra concepción de estos efectos es toda nuestra concepción del objeto...” (Peirce, 1931-1958);5.402; (también en Peirce -1878-). Traducción de Thayer (1964).

Como vemos (y esto creemos no ha sido suficientemente remarcado en los trabajos críticos), Peirce utiliza (como el mismo señala en trabajos posteriores) en este párrafo cinco veces derivaciones del término latino “concupere” y el mismo aclara que esta repetición constituye un enfático intento por indicar que tiene en vista aquí, previniendo contra interpretaciones toscamente utilitaristas, un contenido intelectual; es decir, insistamos con lo remarcado más arriba: el significado de conceptos sólo puede obtenerse a partir del trato con conceptos. Estamos clara e indudablemente en el campo del pensamiento y, por lo tanto, de la semiótica.

Esto es, el pragmatismo de Peirce, en tanto una teoría de significado fue considerado por el mismo como una máxima, una regla y un método para discernir el significado de los conceptos. Pero al decir que la concepción de un objeto equivale a “**concebir**” sus “consecuencias prácticas” nos aleja, como ya hemos visto, de algunas de las formulaciones más incautas de James que se prestan a ser interpretadas como “utilitaristas”.

Sin entrar en juicio (dado que no es objeto de este trabajo), especificar el sentido de otras versiones del pragmatismo (como es el caso de James o Dewey), Peirce no intenta sugerir de modo alguno, que

todo pensamiento desemboque en acción, ni menos aún, que el contenido o interpretación de los conceptos consista en hechos. Es más, él remarcó insistente y explícitamente que la suya no era ni una filosofía de la acción, ni una en la cual el significado estuviera aferrado a la acción; llevándolo esto incluso al intento de rebautizar su filosofía como fue señalado más arriba.

Así, en el uso que el mismo Peirce realiza de sus propias reglas a fin de la clarificación de conceptos como “duro”, “peso” y “fuerza” (Peirce, 1878) nos revela a la norma enunciada como un principio para elucidar un signo suministrando un enunciado condicional de una situación experimental en la cual una operación definida producirá un resultado específico. Pero esta operación está ya implícita en el signo, es decir, en el campo de la concepción; en este sentido dirá luego, ya en el campo semiótico, y con el objeto de especificar aún más su noción de interpretante que “*...todo signo tiene su precepto de explicación...*” (Peirce, 1931-1958). Creemos que esta lectura de la regla pragmática es heurísticamente más útil a los efectos de nuestro trabajo que buscar las relaciones sin duda existentes con el operacionalismo, el positivismo lógico o la filosofía analítica.

Creemos importante también remarcar que si bien el principio nos informa que las concepciones prácticas **concebibles** (o efectos sensibles concebibles) de un objeto son toda nuestra “concepción del objeto”, en diversos trabajos de Peirce éste nos aleja de una concepción individualista de las mismas. Esto es, el significado de una idea o enunciado está en relación a que el mismo es pasible de verificación mediante experimentación, pero tales efectos concebibles están relacionados como veremos con el carácter social de tal verificación; o sea, tal hábito (regla de acción) tiene también un carácter social, siendo sus consecuencias concebibles propias de una, “mind” (mente) –término clave de Peirce- que en palabras de Veron (1996), tiene un carácter transubjetivo.

Finalmente creemos que un breve sondeo en el concepto de verdad peirciano, además de su propio valor heurístico a los efectos de nuestro trabajo, nos permitirá iluminar la afirmación realizada en el último párrafo. En Peirce, la verdad no se identifica con la creencia, ni con la **satisfacción subjetiva**, sino con “lo real” entendido no como “lo que es” sino como “lo que se concibe que es” (el concepto de lo real).

Así, distinguir una concepción verdadera de una cosa de la cosa real, equivale a

“...Considerar una y la misma cosa desde dos puntos de vista diferentes; pues el objeto inmediato de pensamiento, en un juicio verdadero, es la realidad...” (Peirce, 1931-1958) 5.432; (también en Peirce -1878-). Traducción de Thayer (1964).

La opinión final, o verdadera, constituye para Peirce, entonces, un ideal transubjetivo, resultado de la aplicación colectiva de su regla pragmática (que él identifica con el ideal de ciencia).

“...La opinión destinada a ser el punto de coincidencia final de todos los que investigan es lo que entendemos por verdad, y el objeto representado por esta opinión es real. La verdad es esa concordancia de un enunciado abstracto con el límite ideal al cual la investigación sin fin tiende a llevar a la creencia científica, concordancia que el enunciado abstracto puede poseer en virtud de la confesión de su inexactitud y unilateralidad, y esta confesión es un ingrediente esencial de la verdad...” (Peirce, 1931-1958); 5.565, (también en Peirce -1878-). Traducción de Thayer (1964).

Como vemos, en esta definición, tal opinión final aparece como

un estado ideal. Es más, de la definición de Peirce se sigue que de ninguna creencia aislada pueda afirmarse que es verdadera. Aquí aparece entonces, un nuevo sentido de la “concordancia” de la verdad: como correspondencia ideal entre, un enunciado abstracto y un límite ideal de la investigación, pero no de un individuo, sino producto de la coincidencia final de “todos los que investigan”.

En consecuencia de lo dicho, creemos que no es casual la cercanía de estas afirmaciones con otras propias de marcos conceptuales de autores, si bien diferentes entre sí, posteriores al denominado giro lingüístico en la ciencia y la filosofía⁽³⁾. A fin de ilustrar estas derivaciones, luego de un breve despliegue de algunas nociones fundamentales de los desarrollos semióticos de la obra de Peirce, pasaremos a dar cuenta de algunos elementos de la obra de Rorty, donde el mismo expresa tanto sus antecedentes pragmatistas como sus diferencias. Realizaremos esta exposición porque creemos que es paradigmática de ciertos aspectos del modo en que buena parte del pensamiento postmoderno ha recuperado nociones pragmatistas (sin explotar suficientemente, a nuestro modo de ver, algunas peculiaridades del pensar peirciano). Esto nos permitirá, luego de exponerlas, mostrar otra visión paradigmática; esta es la crítica que George Novack realizó tanto al pragmatismo como a sus derivaciones en la filosofía norteamericana (y que creemos, es extensible a ciertas dimensiones centrales de buena parte del pensamiento contemporáneo europeo). Esta construcción crítica simboliza el modo en que un importante sector del pensamiento marxista más ortodoxo juzgó estas posiciones. Finalmente expondremos nuestro punto de vista intentando recuperar, sin eclecticismo, tanto lo real en sí como el resto de las dimensiones constitutivas de lo real en tanto totalidad concreta, fruto de las dialécticas de la representación (el lenguaje), el trabajo y el reconocimiento; es decir, tanto lo «real en sí» y «para sí» como, su contracara dialéctica, la constitución del orden simbólico y, consecuentemente de la subjetividad

y la intersubjetividad.

2.1.- La cuestión de la terceridad y la instauración del orden simbólico

Uno de los modos de definir la orientación de toda una línea de trabajos de Peirce (probablemente la más importante), es identificarlo como fundador de la semiótica. En realidad, nuestro principal interés en su obra tiene que ver con todo aquello que él ha denominado «Semiosis», esto es el proceso constitutivo del universo de los signos.

Este interés, a su vez, nos lleva a analizar, a fin de su mejor comprensión a los efectos de nuestros objetivos la naturaleza ternaria de tal universo.

«...Es importante comprender lo que entiendo por Semiosis. Toda acción dinámica, o acción de la fuerza bruta, física o psíquica, o bien se ejerce entre dos sujetos (subjects) ⁽⁴⁾ (ya sea que ambos reaccionen igualmente uno sobre otro, o que uno sea agente y el otro paciente, entera o parcialmente) o bien, es, en todo caso, la resultante de esas acciones entre pares. Pero por 'Semiosis' entiendo, al contrario, un acción o influencia que es o implica la cooperación de tres sujetos (subjects), un signo, su objeto y su interpretante, esta influencia tri-relativa (tri-relative influence), no siendo en manera alguna reducible a acciones entre pares...» (Peirce, 1931-1958 en Verón, 1996). Traducción de Verón.

2.1.1.- La terceridad

Lo señalado nos remite a un problema conceptual conexo, de

cuya resolución depende la comprensión de todo el edificio teórico de Peirce: la terceridad. En realidad, la semiótica (o lógica) no es otra cosa, en tanto que ciencia de los signos, que ciencia de la terceridad. ¿Pero qué significa en Peirce terceridad?

No puede comprenderse este concepto sin encuadrarlo en la denominada por Peirce faneroscopía (o ideoscopía): esto es una teoría descriptiva de las «ideas» (concepciones); de todo aquello que está «*presente en el espíritu*» (present in the mind) (Peirce, op.cit. 5.41 y ss).

En este marco introduce Peirce tres categorías de clasificación de los modos de ser de tales contenidos de la faneroscopía: la primeridad; la secundidad y la terceridad.

«...La faneroscopía es la descripción del phaneron; por phaneron entiendo la totalidad colectiva de todo lo que, cualquiera sea la manera y el sentido está presente en el espíritu, sin considerar en modo alguno si ello corresponde a alguna cosa real o no (1.284) (...) Lo que debemos hacer al estudiar la fenomenología es simplemente abrir nuestros ojos mentales, mirar bien el fenómeno y decir cuales son las características que no le faltan jamás, ya sea que éste sea alguna cosa que la experiencia externa impone a nuestra consideración, o bien que se trate del más loco de los sueños o de la conclusión más abstracta y general de la ciencia...» (Peirce, op.cit.; 5.41) Traducción de Verón.

Todo lo dicho hasta aquí le permite a Peirce en sus cartas a Lady Welby presentar la categoría de terceridad junto con las otras dos:

«...Dando a 'ser' el sentido más amplio posible, para incluir tanto ideas como cosas, ideas que imaginamos tener tanto como ideas que tenemos realmente, definiré a la primaridad,

la secundidad y la terceridad como sigue:

La primeridad es el modo de ser de lo que es tal como es, positivamente y sin referencia a nada más.

La secundidad es el modo de ser de lo que es tal como es en relación con un segundo, pero sin consideración a tercero alguno.

La terceridad es el modo de ser de lo que es tal como es, poniendo en relación recíproca un segundo y un tercero...» (Peirce, op.cit.; 8.328). Traducción Verón.

Así, el orden de la primeridad corresponde a la pura posibilidad “... *se puede imaginar que una cualidad de sentimiento sea, sin que se produzca (...) su puro poder-ser es compatible con el no realizarse absoluto...*” (1.304), el de la secundidad se corresponde con los hechos y los eventos (en tanto concepciones), y el de la terceridad con la razón y la ley, “... *a lo que llamamos leyes cuando sólo las contemplamos desde el exterior pero que, cuando vemos las dos caras de la moneda, llamamos pensamientos (...)*” (Peirce, op.cit.; 1.420).

Ahora bien,

«...Un pensamiento no es una cualidad. No es tampoco un hecho. Pues un pensamiento es general (...) es general, porque remite a todas las cosas posibles, y no sólo a las que se comprueba que existen...» (Peirce, op.cit.; 1.420)
Traducción de Verón.

Como vemos, la terceridad (y esta es la dimensión revolucionaria del pensamiento de Peirce) nos remite a lo general (que ya no es caos de sensaciones como la primeridad), al futuro, a la regularidad: en síntesis, a la ley que da orden a lo real e instala el mundo de lo simbólico.

«...Una predicción es esencialmente de naturaleza general

y jamás se puede cumplir plenamente. Decir que una predicción tiene una marcada tendencia a cumplirse es decir que los eventos futuros están en cierta medida gobernados realmente por leyes. (...) A este modo de ser que consiste, y digo bien, que consiste en el hecho de que los hechos de la secundidad revestirán un carácter general determinado, lo llamo terceridad... (1.26).

En este caso, resulta más correcto decir que hay una correspondencia con la realidad...» (Peirce, op.cit.; 5.96)
Traducción de Verón.

Debemos prevenirnos de una discriminación simplista, que nos llevaría a identificar secundidad con hechos, y por tanto con lo real en el sentido cotidiano, dejando a la percepción en el reino de la primeridad y a la regularidad en el reino de la terceridad. Una vez instalada la terceridad (que anticipamos instala el universo humano en tanto tal) ésta regula y transforma el resto de las categorías faneroscópicas.

En realidad y como se verá claro después de describir la noción triádica de signo, primeridad, secundidad y terceridad son categorías de ideas: por tanto de símbolos y pensamientos. En última instancia, por ser símbolos implican regularidades: esto es las tres categorías sólo son factibles de definición en el universo semiótico. La semiosis es, como vemos, un proceso cerrado y en expansión.

2.2. El signo en Peirce

Lo que hemos trabajado nos permite entrar de otro modo en la definición de signo de Peirce.

«...Un signo o representamen, es un primero que mantiene con un segundo, llamado su objeto, tan verdadera relación

triádica que es capaz de determinar un tercero, llamado su interpretante, para que éste asuma la misma relación triádica con respecto al llamado objeto que la existente entre el signo y el objeto...» (Peirce, op.cit.). Traducción del autor.

Como vemos estamos de lleno en la definición de signo y por tanto en el despliegue de las afirmaciones del apartado anterior. Intentemos tal desarrollo:

«...A sign, or representamen, is something which stands to somebody for something in some respect or capacity...» (Un signo, o representamen, es algo que está para alguien, por algo en algún aspecto o disposición...») (Peirce, op.cit.2.228). Traducción del autor.

Luego agrega,

“...It addresses somebody, that is, creates in the mind of that person an equivalent sign, or perhaps a more developed sign. The sign which it creates, I call the Interpretant of the first sign. The sign stands for something, its object. It stands for that object, not in all respects, but in reference to a sort of idea, which I have called the ground of the representamen...” (Ello se dirige a alguien, o sea, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o quizás un signo más desarrollado. A éste, que aquél crea, lo denomino el interpretante del primer signo. Al signo que está por algo, su objeto. Este está por tal objeto, no en todo sentido, sino respecto a un tipo de ideas que algunas veces he llamado el fundamento del representamen”). Traducción de Marafioti.

Como vemos, la sustitución que el signo hace del objeto no lo es

en su totalidad (de aquí la idea de fundamento); en diversos ejemplos se nos muestran modos de recorte del objeto: “...cuando se capta la idea del otro...” “... cuando continuo pensando en algo...”, etc. El objeto en suma, no es tomado de algún ente externo al “mind” de Peirce, sino que ya es constituido en el campo semiótico.

“...The Sign can only represent the Object and tell about it. It cannot furnish acquaintance with or recognition of that Object: for that is what is meant in this volume by the Object of a Sign: namely, that with which it presupposes an acquaintance in order to convey some further information concerning it. No doubt there will be readers who will say they cannot comprehend this. They think a Sign need not relate to anything otherwise known, and can make neither head nor tail of the statement that every sign must relate to such an Object. But if there be anything that conveys information and yet has absolutely no relation nor reference to anything which the person to whom it conveys information has, when he comprehends that information, the slightest acquaintance direct or indirect -and a very strange sort of information that would be the vehicle of that sort or information is not, in this volume, called a Sign...” (El Signo sólo puede representar al Objeto y aludir a él. No puede proporcionar conocimiento o reconocimiento acerca de tal Objeto: esto es lo que se entiende por Objeto de un signo en este estudio; es decir, aquello acerca de lo cual se presupone un conocimiento a fin de proporcionar alguna información adicional respecto a él. Sin duda habrá lectores que manifiesten no poder comprenderlo. Piensan que un signo no necesita relacionarse con algo ya conocido por otros medios, y no pueden encontrar sentido a la afirmación de que todo Signo debe estar relacionado con tal Objeto

conocido. Pero si hubiera algo que aportase información y no tuviese relación alguna ni referencia con algo acerca de lo cual, la persona a la que se aporta esa información de modo que pueda comprenderla, no tuviera el menor conocimiento directo o indirecto -y se trataría de una muy extraña clase de información-, al vehículo de dicha información no se lo denominará, en esta obra, Signo” (Peirce, 2.231). Traducción del autor.

Lo dicho hasta aquí, nos desliza hacia la noción de Interpretante

“...Anything which determines something else (its interpretant) to refer to an object which itself refers (its object) in the same way, the interpretant becoming in turn a sign, and so on ad infinitum....” (Todo lo que constriñe a algún otro (su interpretante) a referirse a un objeto, al cual él mismo se refiere del mismo modo (su objeto) transformándose a su vez el interpretante en signo, y así ad infinitum”) (Peirce, 2.303). Traducción de Marafioti.

Nuevamente aparece acá el carácter cerrado del sistema semiótico de Peirce. Los tres elementos son en realidad signos que remiten a otros signos: como vemos la semiosis es un proceso donde se construye lo real (en tanto mundo de los objetos como han sido aquí definidos) y lo simbólico.

Volviendo a la cita anterior, del caos perceptivo no puede surgir conocimiento en tanto orden, legalidad; esto es, lo real tal como la especie humana lo concibe. El conocimiento tiene, en este sentido, por objeto otro conocimiento. Dicho de otro modo, el objeto de todo signo es otro signo. Creemos que esto es uno de los aportes más importantes de Peirce a nuestro campo de trabajo.

Nos encontramos, entonces, en un punto crucial y definitivo en relación a la posibilidad de anclaje de las nociones peircianas descriptas en el marco de la teoría sociohistórica. Si bien dedicaremos los últimos párrafos de este trabajo a este respecto, creemos importante adelantar nuestra convicción de la posibilidad de leer lo hasta aquí dicho desde una lectura materialista dialéctica; es decir, sin diluir el campo de lo real en un idealismo extremo. Para lograr esto, consideraremos el campo de lo simbólico peirciano dentro de lo real como totalidad concreta material, en tanto que momento dialéctico: como “real para sí” (oponiéndose dialécticamente y por lo tanto constituyendo y siendo constituido por “lo real en sí”). Sabemos que no es ésta una lectura “fiel” de Peirce, pero no es este nuestro objetivo sino intentar enriquecer desde los conceptos peircianos el marco de la teoría socio-histórica, en particular, su noción de la constitución semiótica de la conciencia.

3. La tradición “post filosófica”: Richard Rorty; una lectura relativista del pragmatismo

Intentaremos ahora, una somera descripción de algunos elementos del pensamiento de Richard Rorty, por creerlos paradigmáticos de cierta línea de trabajos de la filosofía norteamericana que, a su vez, retoman algunas nociones centrales del pragmatismo a la luz del denominado “giro lingüístico”. Esta tendencia de pensamiento está, por su parte, fuertemente emparentada (aunque existan importantes diferencias) con líneas postheideggerianas de la filosofía continental europea, así como con los desarrollos últimos de Wittgenstein, particularmente, los por él denominados “juegos de lenguaje”.

Utilizaremos como base para este desarrollo la propia descripción que Rorty hace en su artículo “Consequences of pragmatism”, tanto de,

(1) los contenidos de su propio pensamiento, (2) de las relaciones recién enunciadas, como (3) de algunas de las críticas que él englobó bajo el nombre de “Realist reaction”.

En el próximo punto y a partir de esto, tomaremos las críticas que Novack realiza desde una posición ortodoxamente marxista para luego intentar complementarla con las tesis principales de este trabajo.

Buena parte de la tradición filosófica post-Heidegger y Derrida (aún salvando importantes diferencias), cree, junto con Rorty y los pragmatistas, que toda la filosofía previa a dicho giro lingüístico, tanto clásica como moderna, parte de una noción de verdad como correspondencia con lo real; es decir, tales filósofos plantean que la verdad y lo real no son, como piensa el pragmatismo un atributo de las proposiciones verdaderas sino una concordancia con una substancia a la cual se busca corresponder. Y esto es válido, tanto ubiquemos a la verdad-realidad, “a corresponder en las sentencias verdaderas”, fuera de las coordenadas espacio-temporales (por ejemplo, Platón) como si la ubicamos estrictamente en los “hechos positivos” (eventos espacio-temporales) como un referente (positivismo). Todo esto no es para Rorty más que un producto de un “género literario específico” que llamamos “filosofía” y al cual, el pragmatismo intenta superar rompiendo los moldes filosóficos tradicionales.

“...When they suggest that we not ask questions about the nature of Truth an Goodness, they do not invoke a theory about the nature of reality or knowledge or man, which says that “there is no such thing” as Truth or Goodness. Nor do they have a “relativistic” or “subjectivist” theory of Truth or Goodness. They would simply like to change the subject. They are in a position analogous to that of secularists who urge that research concerning the Nature, or the Will, of God does not get us anywhere. Such secularists are not saying

that God does not exist, exactly; they feel unclear about what it would mean to affirm His existence, and thus about the point of denying it. Nor do they have some special, funny, heretical view about God. They just doubt that the vocabulary of theology is one we ought to be using. Similarly, pragmatists keep trying to find ways of making anti-philosophical points in non-philosophical language...” (“...Cuando ellos (los pragmatistas) sugieren que no preguntemos acerca de la naturaleza de la verdad y el bien, no invocan otra teoría de la naturaleza, de la realidad, del conocimiento o del hombre, la cual diga que no hay tal cosa como la verdad o el bien. Ni, tampoco tienen ellos una teoría relativista o subjetivista de la verdad o el bien. Simplemente les gustaría cambiar el soporte temático. (Los pragmatistas) están en una posición análoga a los secularistas quienes sostienen que indagar acerca de la naturaleza, el destino o Dios no nos lleva a ningún sitio. Tales secularistas no están diciendo que Dios no exista; ellos creen tan oscuro lo que significaría afirmar su existencia como negarla. Tampoco tienen ninguna visión especial, burlona o herética acerca de Dios. Dudan, incluso, de que el vocabulario de la Teología deba ser usado. Similarmente, los pragmatistas intentan construir puntos antifilosóficos en un lenguaje no filosófico...” (Rorty, 1982); Introducción-Traducción del autor.

Por lo tanto,

“... ‘philosophy’ can mean simply what Sellars calls an attempt to see how things, in the broadest possible sense of the term, hang together, in the broadest possible sense of the term...” (“...” *Filosofía*” puede significar simplemente lo que Sellar llamó un intento de ver cómo las cosas, en el

más amplio sentido del término, se relacionan, en el más amplio sentido posible del término...” (Rorty, op.cit.). Traducción del autor.

En síntesis,

“...Pragmatists are saying that the best hope for philosophy is not to practise Philosophy. They think it will not help to say something true to think about Truth, nor will it help to act well to think about Goodness, nor will it help to be rational to think about Rationality...” (“...Los pragmatistas están diciendo que la mayor esperanza de la filosofía es no practicar filosofía. Piensan que no ayudará a decir algo verdadero, pensar acerca de la verdad, así como tampoco ayudará a actuar bien el pensar acerca del bien, ni ayudará a ser racional el pensar la racionalidad...” (Rorty, op.cit.). Traducción del autor.

Esto implica, también, la ruptura con la noción tradicional de dos tipos de “verdad” o de sentencias verdaderas (cuyo origen se remonta a la distinción platónica doxa-episteme).

“...Pragmatists cut across this transcendental/empirical distinction by questioning the common presupposition that there is an invidious distinction to be drawn between kinds of truths. For the pragmatist, true sentences are not true because they correspond to reality, and so there is no need to worry what sort of reality, if any, a given sentence corresponds to -no need to worry about what “makes” it true (just as there is no need to worry, once one has determined what one should do, whether there is something in Reality which makes that act the Right one perform). So the prag-

matist sees no need to worry about whether Plato or Kant was right in thinking that something non-spatio-temporal made moral judgements true, nor about whether the absence of such a thing means that such judgements are merely expressions of emotion” or merely conventional” or “merely subjective...” (“...Los pragmatistas atraviesan esta distinción empírica/trascendental al cuestionar la común presuposición de que hay una distinción entre clases de verdad. Para los pragmatistas, las sentencias verdaderas no son verdaderas porque correspondan a la realidad, y, entonces, no necesitamos preocuparnos a qué clase de realidad, si hubiera alguna, corresponde la sentencia dada-no necesitamos preocuparnos acerca de lo que la hace realidad (como no es necesario preocuparse, una vez que uno ha determinado lo que se haría, si hay algo en la realidad que haga correcta a la performance de un acto). Así los pragmatistas parecen no necesitar preocuparse si Platón o Kant estaban en lo cierto al pensar que algo fuera del espacio temporal hace a los juicios morales verdaderos, ni si la ausencia de tal cosa significa que ellos son meramente expresiones de emoción, meramente convencionales, o meramente subjetivas...” (Rorty, op.cit.) Traducción del autor.

Lo que complementa más abajo diciendo,

“...The pragmatist takes the moral of this discouraging history to be that “true sentences work because they correspond to the way things are” is no more illuminating than “it is right because it-fulfils the Moral Law...” (“...Los pragmatistas entienden que la moraleja de esta desoladora historia es “las sentencias verdaderas funcionan (actúan

sobre lo real) porque corresponden al modo en que las cosas son” no es más esclarecedor que “es correcto porque cumple con la Ley Moral...”) (Rorty, op.cit.). Traducción del autor.

En relación al pragmatismo, Rorty sostiene que sus posiciones no sólo van en la misma dirección que las expuestas, cuyo origen se encuentra, a su modo de ver, en los trabajos críticos realizados por Nietzsche, y luego profundizados por Heidegger sobre las nociones substancialistas y metafísicas propias del pensamiento filosófico clásico y moderno, sino que, según él, el pensamiento de James en particular, evita los elementos metafísicos presentes en ambos y que luego son criticados respectivamente por Heidegger (en el caso de Nietzsche) y por Derrida (1985) (en el caso de Heidegger). En este sentido, James se encontraría al final del camino que no sólo buena parte de la filosofía europea (Derrida, Foucault, Gaddamer, entre otros) sino también de la línea sajona, heredera de los últimos trabajos de Wittgenstein (Sellar y en algún sentido Habermas, entre otros; incluso la crítica que en el mismo sentido de Sellar, desarrollan Carnap y Quine, al por ellos denominado “mito de lo dado”) se encuentran recorriendo actualmente.

Hasta aquí hemos desplegado someramente algunos de los puntos de partida de lo que Rorty ha denominado cultura “postfilosófica”. Pasaremos ahora al desarrollo de algunas de las críticas a tal posición para intentar luego analizarlas críticamente y complementarlas.

Rorty ha englobado algunas de tales líneas críticas contemporáneas sobre este denominado giro lingüístico bajo el nombre de “reacción realista” dividiéndolas en dos grandes grupos: el primero en el cual se destaca Saul Kripke y Michel Dummett proviene básicamente desde la filosofía del lenguaje; el segundo que Rorty denomina “realismo intuitivo” podemos sintetizarlo en algunas de las críticas de Nagel.

El primer grupo de críticas se centra, como ya dijimos, en algunos

desarrollos de la filosofía del lenguaje acerca de las tradicionales críticas pragmatistas en relación a la noción de correspondencia que podrían sintetizarse, en palabras de Rorty, en lo siguiente:

“...On the basis of the ‘new theory of reference’ originated by Saul Kripke, they say, we can now construct a better, non-Fregean picture of word-world relationships. Whereas Frege, like Kant, thought of our concepts as carving up an undifferentiated manifold in accordance with our interests (a view which leads fairly directly to Sellars’s ‘psychological nominalism’ and a Goodman-like insouciance about ontology), Kripke sees the world as already divided not only particulars, but into natural kinds of particulars and even into essential and accidental features of those particulars and kinds. The question ‘Is ‘X is f’ true?’ is thus to be answered by discovering what-as a matter of physical fact, not of anybody’s intentions-‘X’ refers to, and then discovering whether that particular or kind is f. Only by such a ‘physicalistic’ theory of reference, technical realists say, can the notion of ‘truth as correspondence to reality’ be preserved...”
 (“...Sobre la base de la ‘nueva teoría de la referencia’ originada en Saul Kripke, ... el primer grupo... dice que nosotros podemos ahora construir un mejor cuadro, que trascienda al de Frege, de las relaciones palabra-mundo. Mientras Frege, como Kant, pensó acerca de nuestros conceptos como si estuvieran esculpidos en un caos indiferenciado de acuerdo con nuestros intereses (una visión que nos lleva directamente al ‘nominalismo psicológico’ y a la casi despreocupación de Goodman acerca de la ontología), Kripke ve el mundo como ya dividido no sólo en particulares, sino incluso en clases naturales de particulares, y aun en rasgos esenciales y accidentes de aquellos

particulares y clases. La pregunta '¿Es 'X es f' verdad?' es así respondida mediante el descubrimiento de lo que -como una cuestión de hechos físicos, no (independiente) de la intención de nadie -'X' refiere, y por lo tanto del descubrimiento de si aquel particular o clase es f. Sólo mediante tal teoría 'fiscalista' de la referencia, según afirman los realistas técnicos, puede la noción de 'verdad como correspondencia con la realidad' ser preservada...") (Rorty, op.cit.). Traducción del autor (... el primer grupo... es agregado del autor).

Respondiendo a tal posición, Rorty hace suya su lectura de la posición pragmatista,

"...The pragmatist agrees that if one wants to preserve the notion of 'correspondence with reality' then a physicalistic theory of reference is necessary -but he sees no point in preserving that notion...(...).."

As Putnam says:

The trouble is that for a strong anti-realist (eg. A pragmatist) truth makes no sense except as an intra-theoretic notion. The anti-realist can use truth intra-theoretically in the sense of a 'redundancy theory' (i.e., a theory according to which 'S is true' means exactly, only, what 'S' means) but he does not have notion of truth and reference available extra-theoretically (...) Like Dewey, he can fall back on a notion of 'warranted assertibility' instead of truth..." ("...Los pragmatistas acuerdan que si uno quiere preservar la noción de 'correspondencia con la realidad', entonces una teoría fiscalista de la referencia es necesaria- pero ellos no creen necesario preservar esta noción. (...)

Como Putnam dice:

'...El problema es que para un fuerte antirrealista (por ejemplo, un pragmatista) la verdad no construye su sentido excepto como una noción intrateórica. Los anti-realistas pueden usar verdad intrateóricamente en el sentido de una "teoría de la redundancia" (por ejemplo, una teoría de acuerdo a la cual 'S es verdad' significa sólo lo que 'S' significa) pero no tienen una noción de verdad y referencia avalable extra-teóricamente. (...) Como Dewey, pueden recurrir a la noción de 'assertibilidad garantizada' en vez de verdad...' ..." (Rorty, op.cit.). Traducción del autor.

Con ayuda de Harry Field, Rorty intenta sintetizar el centro del debate así:

"...The question which technical realism raises, then, is: are there technical reasons, within the philosophy of language, for retaining or discarding this extra-theoretic notion? Are there non-intuitive ways of deciding whether, as the pragmatist thinks, the question of what 'X' refers to is a sociological matter, a question of how best to make sense of a community's linguistic behaviour, or whether, as Harry Field says,

'one aspect of the sociological role of a term is the role that term has in the psychologies of different members of a linguistic community; another aspect, irreducible to the first, is what physical objects or physical property the term stands for...' " ("...La cuestión en la cual se origina el realismo técnico, entonces es: ¿hay razones técnicas dentro de la filosofía del lenguaje, para retener o descartar esta noción extra-teórica? ¿Hay un modo no intuitivo de decidir si, como los pragmatistas piensan, la cuestión de lo que 'X' refiere, es un tema sociológico, una cuestión de cuál es el mejor

modo de encontrarle sentido a la conducta lingüística de una comunidad, o si, como Harry Field dice, ...Un aspecto del rol sociológico de un término es el rol que aquel término tiene en las psicologías de los diferentes miembros de una comunidad lingüística; otro aspecto, irreductible al primero, son los objetos físicos o las propiedades físicas en que se sostiene el término....” (Rorty, op.cit.). Traducción del autor.

Otro argumento de estas corrientes de críticas se basa en el hecho de que la ciencia “funciona” (Work); es decir, cura enfermedades, construye edificios, etc. ¿Cómo esto ocurre sin apelar “a la correspondencia” con los que las cosas son? Para Rorty esto no basta como explicación (similar, por otra parte, al “poder dormitivo” señalado en el “Médico a palos” de Moliere). Así, esta respuesta podría sintetizarse tanto en que “la ciencia funciona porque sus enunciados son verdaderos” como, por el contrario, en que “sus enunciados son verdaderos porque la ciencia funciona” (colorario defendido por el pragmatismo). Sin embargo, y como veremos, si bien acordamos con la crítica de Rorty acerca de la insuficiencia de este argumento crítico, creemos sin embargo que esto no invalida el problema; y como tal, lo retomaremos junto con los argumentos finales.

Por otra parte, tal actitud metafísica implicada en la creencia de un mundo construido “por detrás del lenguaje” en el cual el mismo lenguaje se anclaría, es la que llevaría tanto a la mencionada noción de correspondencia (como “punto de partida de pensamiento”) como a la división señalada entre dos clases de proposiciones: las que remiten a una referencia propia del mundo externo (ejemplo, hoy llueve) y aquellas que por no remitir a tal mundo externo, sólo son merecedoras de opinión (ejemplo, “el amor es mejor que el odio”). Estamos, como ya dijimos, en el mundo platónico de doxa y episteme (propio según Rorty, de toda

la filosofía previa al giro lingüístico).

Y esta actitud “metafísica” es la que ha sido criticada por autores de diversas líneas teóricas (entre ellos, Rorty, remontándose incluso a Peirce) en un intento que Derrida (1985) calificó como la “deconstrucción del significado trascendental”.

“...Peirce goes very far in the direction that I have called the de-construction of the transcendental signified, which, at one time or another, would place a reassuring end to the reference from sign to sign...” (...Peirce va muy lejos en la dirección que he llamado la de-construcción del significado trascendental, la cual, en un tiempo u otro, colocaría un reaseguro final a la referencia desde un signo a otro signo...)” (Derrida, 1985).

“...Man makes the word, and the word means nothing which the man has not made it mean, and that only to some other man. But since man can think only by means of words or other external symbols, these might turn around and say: You mean nothing which we have taught you, and then only so far as you address some word as the interpretant of your thought.(...) the word or sign which man uses is the man himself. Thus my language is the sum-total of myself;...” (“...El hombre construye el mundo, y el mundo no significa otra cosa que el significado puesto por el hombre allí solo para algún otro hombre. Pero, dado que el hombre sólo puede pensar mediante el significado de las palabras u otros símbolos externos, lo dicho podría darse vuelta y, afirmarse: tú no significas nada que no hayamos pensado de ti, y por lo tanto, sólo tanto como tú coloques una palabra (signo) como interpretante de tu pensamiento.(...) La palabra o el signo que el hombre usa es el hombre mismo. Así mi lenguaje

es la suma total de mí mismo...) (Peirce, 1931-1958). Traducción del autor.

“...Human experience is essentially linguistic...” (“...La experiencia humana es esencialmente lingüística...”) (Gadamer, 1984).

En síntesis, toda nuestra cultura anterior está signada por la noción de un significado trascendental, que debería permitirnos salir de la contingencia y la convención (salir de la doxa platónica) y elevarnos hacia la verdad. En el mismo sentido, y en diversas obras, Foucault nos previene del “confort metafísico”, del cual nos ha provisto la tradición filosófica proveyéndonos de un doble del hombre capaz de ver la propia realidad oculta tras el lenguaje propio de un tiempo y lugar.

Y podríamos continuar con autores tan diversos como Heidegger, Wittgenstein, Sellars, etc., incluso buena parte de la filosofía analítica.

“...This post-positivistic kind of analytic philosophy thus comes to resemble the Nietzsche-Heidegger-Derrida tradition in beginning with criticism of Platonism and ending in criticism of Philosophy as such. Both traditions are now in a period of doubt about their own status. Both are living between a repudiated past and a dimly seen post-Philosophical future....” (“...Este tipo post-positivista de filosofía analítica se asemeja a la tradición Nietzsche-Heidegger-Derrida tanto en comenzar por la crítica del platonismo como en derivar finalmente de la crítica de la filosofía como tal. Ambas tradiciones están ahora en períodos de duda acerca de su propio status. Ambas viven entre un pasado repudiado y un futuro post filosófico visto como oscuro...”) (Rorty, op.cit.). Traducción del autor.

Tanto los argumentos de la denominada por Rorty “reacción realista”, presentados más arriba, como otros que no hemos tratado aquí por no ser nuestro objetivo dar un detalle exhaustivo de todos ellos sino presentar algunos, que junto a sus respuestas creemos paradigmáticas del estado del debate, no sólo no son contundentes en el sentido de encontrar argumentos técnicos que a partir del desarrollo de las filosofías del lenguaje contraríen las tesis centrales del pragmatismo y sus derivados sino que, finalmente derivan en un realismo intuitivo que es precisamente el punto que Rorty quiere discutir.

“...What we should conclude, I think, is that technical realism collapses into intuitive realism- that the only debating point which the realist has is his conviction that the raising of the good old metaphysical problems (are there really universals? are there really causally efficacious physical objects, or did we just posit them?) served some good purpose, brought something to light, was important. What the pragmatist wants to debate is just this point. He does not want to discuss necessary and sufficient conditions for a sentence being true, but precisely whether the practice which hopes to find a Philosophical way of isolating the essence of Truth has, in fact, paid off...” (“...Lo que podríamos concluir, creo, es que el realismo técnico colapsa en un realismo intuitivo -tanto que el único punto de debate que los realistas tienen es su convicción de que la emergencia de los “viejos buenos problemas metafísicos” (¿hay realmente universales? ¿hay realmente objetos físicos o nosotros los hemos colocado allí?) sirven algún buen propósito; traen luz sobre algo importante. Lo que los pragmatistas quieren debatir es justamente este punto. No quieren discutir las condiciones necesarias y suficientes para que una sentencia sea verdad, sino si la práctica que espera encontrar un modo filosófico

de aislar la esencia de la verdad tenga algún sentido...)
(Rorty, op.cit). Traducción del autor.

Nos hemos deslizado como vemos al campo de lo que Rorty llama realismo intuitivo. En realidad, Rorty (al igual que la filosofía post giro lingüístico) por un lado y el pragmatismo por otro, no niegan la existencia de intuiciones tales como “la verdad es más que asertibilidad” o “hay algo más allá de nuestros estados mentales”. Pero las ven como consecuencia de haber sido educados en la tradición intelectual de occidente (lo que constituiría la apertura originaria de la que habla Heidegger) en consecuencia, es intención de este pensamiento desembarazarse de tales intuiciones pues, en palabras de Sellar no se puede ir más allá de ver como “las cosas se relacionan” (hang together- aparecen, se nos muestran juntas en sus relaciones-).

Finalmente, entonces para Rorty y el resto de las corrientes mencionadas, lo que hoy denominamos intuiciones tanto como los problemas centrales de la filosofía desde Sócrates a hoy (que muy bien sintetiza Nagel) no son más que el producto de la filosofía occidental contemporánea, tan profundo y central como lo fue el arrianismo, en su momento para los padres de la iglesia.

Así, la nueva tradición filosófica,

“... This would be a culture in which neither the priests nor the physicists nor the poets nor the Party were thought of as more “rational”, or more “scientific” or “deeper” than one another. No particular portion of culture would be singled out as exemplifying (or signally failing to exemplify) the condition to which the rest aspired. There would be no sense that, beyond the current intra-disciplinary criteria, which, for example, good priests or good physicists obeyed, there were other, transdisciplinary, transcultural, ahistorical cri-

teria, which they also obeyed...” (“...Esto sería una cultura en la cual ni los sacerdotes ni los físicos ni los poetas serían vistos como más “racionales” o más “científicos” o más “profundos” que el resto. Ninguna porción particular de la cultura sería vista por sí sola como ejemplo de la condición a la cual el resto aspira. No tendría sentido, que más allá de los criterios interdisciplinarios, los cuales por ejemplo, siguen los buenos sacerdotes o los buenos físicos, hubiera otros criterios ahistóricos, transdisciplinarios y transculturales, a los cuales seguir...”) (Rorty, op.cit). Traducción del autor.

Y tales criterios no serían otros que los que tal o cual cultura hubiera construido y que se encontraría plasmados y naturalizados por el lenguaje. El filósofo, se reduciría entonces a aquél que descubre tales criterios en una cultura; el modo peculiar mediante el cual las cosas “hang together”.

“... Since he has no extra-historical Archimedean point (...) Nobody is so passé as the intellectual zar of the previous generation—the man who redescribed all those old descriptions,...” (“... Dado que (nadie) tiene un punto de Arquímedes extra-histórico (...) nadie es colocado como el zar intelectual de las generaciones previas-el hombre quien redescibiría todas aquellas viejas descripciones...”) (Rorty, op.cit). Traducción del autor.

En síntesis, y utilizando palabras del mismo Rorty

“...The issue about the truth of pragmatism is the issue which all the most important cultural developments since Hegel have conspired to put before us. But, like its predecessor, it

is not going to be resolved by any sudden new discovery of how things really are. It will be decided, if history allows us the leisure to decide such issues, only by a slow and painful choice between alternative self-images... (“...Las conclusiones acerca de la verdad en el pragmatismo, son el resultado al cual han llevado los más importantes desarrollos culturales desde Hegel. Pero, como sus predecesores, esto no se resolverá por algún repentino descubrimiento de cómo son las cosas realmente. Ello se decidirá, si la historia nos permite resolver tales cuestiones, sólo mediante una lenta y dolorosa elección entre autoimágenes alternativas...”) (Rorty, op.cit.). Traducción del autor.

4. Conclusiones

Trataremos ahora de hacer un recupero de todo lo hasta aquí trabajado, reorientándolo hacia el campo de la constitución subjetiva, indisolublemente ligado, desde nuestra perspectiva, tanto a la constitución del orden de lo real, como a la del orden simbólico.

A tal fin, comenzaremos por describir algunas orientaciones en las críticas que, desde ciertas versiones del marxismo, (las autodenominadas “ortodoxas”), se han realizado tanto sobre el pragmatismo, como sobre sus derivaciones “postmodernas” en el pensamiento norteamericano y, por extensión, sobre toda la tradición filosófica (sajona y continental) que Rorty, como acabamos de ver, encuadró bajo el nombre de “cultura post-filosófica”.

Para tal fin, utilizaremos el artículo de Novack (1969) publicado en “Empiricism and its evolution” que creemos sintetiza

pradigmáticamente buena parte de los postulados de esta corriente crítica.

Finalmente, describiremos los que creemos son los puntos fuertes y débiles de esta crítica, con el objeto de aportar a la construcción de un marco de análisis no ecléctico que permita, a la teoría sociohistórica y sus proyecciones, el recupero metodológico del proceso de construcción del orden simbólico presente en la teoría peirciana.

En el artículo citado, Novack, luego de hacer una descripción del pragmatismo en general, y de las posiciones de James y de Dewey, en particular, centra el blanco de sus críticas en la visión que esta corriente, y, como vimos, buena parte de la filosofía contemporánea, tienen acerca de la conexión entre la cognición y el pensamiento, por un lado y, el mundo externo, por el otro.

Tal centro de críticas, que Novack extiende a todo el pragmatismo y, por extensión a toda la corriente de pensamiento antes señalada, puede sintetizarse en la siguiente frase de Dewey extraída de “Experience and nature” (pp.253).

“... Things in their immediacy are unknown and unknowable, not because they are remote or behind some impenetrable veil of sensation or ideas, but because knowledge has no concern with them...” (“... Las cosas en su inmediatez son desconocidas e incognoscibles, no porque ellas sean remotas o por estar detrás de un velo impenetrable de sensaciones o ideas, sino porque el conocimiento no se relaciona con ellas...”) (Dewey, 1939). Traducción del autor.

En el mismo sentido, el mismo Dewey afirma en “Essays in experimental logic” que la noción de que “...sensations are cases of knowledge...” es “...a superstition- growing up in a false physics and physiology and perpetuated by psychology...” . (La noción de que “... las sensaciones son casos de conocimiento...” es “...una superstición con bases físicas

y fisiológicas falsas perpetuadas por la psicología...” Así, la percepción no tiene validez inherente ni valor cognitivo en sí misma. No son más, en palabras de Dewey, que “...natural events, having in themselves...no more knowledge status or worth than, say, a shower or a fever...” (“...eventos naturales, que no tienen en sí mismo, más mérito o status de conocimiento que, por decirlo así, un aguacero o una fiebre...” (Dewey, 1950).

Novack encuentra estas afirmaciones como contrarias a las investigaciones biológicas que, correctamente él afirma, prueban el origen evolutivo del desarrollo de nuestros órganos sensitivos y sus funciones.

“...The sensibility of the higher nervous system, which has grown in the higher animals out of the irritability of lower organisms, as Dewey himself noted, is the outcome of the action of external causes on the living creature. Vision has emerged from the phototropism by which a plant or simple organism turns to the light and follows its course. Eyes would never have developed without the pre-existence of light rays, which act upon the body whose organ of vision is the means of reacting to them.

In the act of vision, luminous energy from a specific material source becomes converted into nervous energy which, through complex psycho-physical processes in the cerebral cortex, generates the image of qualities of external objects. Thus objective physical properties become transformed into subjective impressions, or what Locke called a ‘simple idea’...” (“... La sensibilidad del sistema nervioso central, el cual se origina en los organismos más avanzados a partir de la irritabilidad de los más primitivos, como el mismo Dewey nota, es el resultado de la acción de causas externas sobre la criatura viviente. La visión emergió desde el fototropismo mediante el cual una planta o un simple

organismo se dirige a la luz y sigue su curso. Los ojos nunca se hubieran desarrollado sin la preexistencia de los rayos de luz, los cuales actúan sobre el cuerpo siendo el órgano de visión resultado de su reacción a ellos.

En el acto de visión, la energía luminosa a partir de un origen material específico se transforma en energía nerviosa la cual a través de complejos procesos psicofísicos en la corteza cerebral, genera la imagen de las cualidades de los objetos externos. Así las propiedades físicas objetivas se transforman en impresiones subjetivas, o como Locke la llamaba en una ‘idea simple’...” (Novack, 1969). Traducción del autor.

Vemos también que, aún afirmando Novack el parentesco entre las posiciones empiristas y el posterior pragmatismo, este último habría retrocedido con respecto al tema en cuestión (la relación cognición-mundo externo).

“...Living beings have developed only those sense organs and their capacities which were necessary to preserve the species and enhance its adaptability- If sensations did not reflect the properties of reality, how could sensation enable animals and men to orient themselves and adapt themselves effectively to their surroundings and its continual changes? How would animals survive if, for example, they could not recognise food through their senses and distinguish what was edible from what was unassimilable?...” (“... Los seres vivos han desarrollado sólo aquellos órganos sensitivos, así como sus correspondientes capacidades, necesarias para preservar la especie y aumentar su adaptabilidad. Si las sensaciones no reflejan las propiedades de la realidad ¿cómo podría la sensación permitirles tanto a los animales como

al hombre orientarse y adaptarse efectivamente a sus medio ambientes así como a sus constantes cambios? ¿Cómo sobrevivirían los animales si, por ejemplo, no pudieran reconocer el alimento a partir de sus sentidos y distinguir aquello que es asimilable de lo que no lo es?...” (Novack, op.cit) .

Así, la sensación no es sólo un estímulo a la acción sino el más vital y central eslabón en la unidad organismo-condiciones externas. En algún sentido, agregamos, está claro que el mero hecho de la supervivencia y, consecuentemente, de la eficacia vital de la cognición humana, así como, sobre todos sus fracasos, implican que hay cosas (things) a las que adaptarse: su ineficacia, cuando ocurre, nos muestra que esa resistencia de lo real deviene de una existencia externa que enmarca la adaptación. Es decir, independientemente del modo y el grado de su cognoscibilidad, los resultados de tal cognición no sólo indican en palabras de Rorty, parafraseando a Dewey, que “las afirmaciones de la ciencia (y de la cognición humana) son verdad porque tienen éxito” sino que este éxito es tal porque hay una “realidad” a la cual se refieren, (difícilmente cognoscible por otra parte) es decir, porque son, en este sentido, verdaderas. Y, por consecuencia, que tales afirmaciones no son ni equivalentes ni reducibles entre sí.

Coincidimos con Novack, en las siguientes derivaciones de la afirmación precedente:

“...Despite their departures from classical empiricism in certain respects, the pragmatists did not break away from its postulate that what is presented here and now to the individual affords the best insight into the nature of reality. Pragmatism remained attached to the phenomenology of experience. The mandates of its method inhibited persistent search for the inner causal connections in the full scope of their

evolution which generate the outward appearances of things...” (“...A partir de su origen, en ciertos aspectos, en el empirismo clásico, el pragmatismo no ha roto con los postulados aquí presentados, aún considerando los esfuerzos individuales para iluminar mejor la naturaleza de la realidad. El pragmatismo permanece atado a la fenomenología de la experiencia. Los mandatos de su método inhiben la búsqueda persistente en las causas originarias de las relaciones en el marco de la totalidad de su evolución, la cual genera las apariencias externas de las cosas...”)(Novack, op.cit.). Traducción del autor.

Así...

“...The modifications introduced by pragmatism did not succeed in eradicating the inherent an insuperable defects of empiricism but rather reaffirmed them in its own way. The dualism between materialism and idealism discernible in Locke flowered into eclecticism with Dewey...” (“...Las modificaciones introducidas por el pragmatismo no tuvieron éxito en erradicar los defectos inherentes e insuperables del empirismo, sino que los reafirman. El dualismo entre materialismo e idealismo, observable en Locke origina el eclecticismo de Dewey...”)(Novack, op.cit.). Traducción del autor.

¿Pero es esta crítica, suficiente a los efectos de nuestro trabajo?

Creemos que no, por dos razones fundamentales fuertemente relacionadas entre sí.

- 1.- En primer lugar creemos que tales críticas si bien son lógicamente necesarias desde una posición marxista ortodoxa no agotan sus

posibilidades. En efecto creemos que no ha sido suficientemente desarrollado (ni siquiera mencionado) que lo “real en sí” es en la dialéctica de la constitución de lo real, un momento de la constitución de la totalidad concreta y en consecuencia dialécticamente interdependiente de lo “real para sí”.

Complementando lo anterior, es importante recordar que, como hemos señalado en un trabajo anterior (García, 1998), tanto en el Hegel maduro como consecuentemente en el marxismo, pierde su papel relevante la denominada “dialéctica del lenguaje”; dialéctica, que en momentos anteriores del pensamiento hegeliano tenía un peso tan constitutivo como las dialécticas de la actividad y del reconocimiento (Habermas, 1984a; 1984b. Hegel, 1944; 1966); en consecuencia, la actividad aparece (en el Hegel de la “Fenomenología del Espíritu”), con un papel central, casi único en la constitución dialéctica tanto de lo real como de la subjetividad. Y esta actividad, que en Hegel es “ideal” se traslada al pensamiento marxista en el rol que la praxis humana (la actividad hegeliana despojada de sus contenidos ideales) tiene en la constitución y en la transformación tanto del mundo objetivo como de la subjetividad.

Esta pérdida tanto del rol relevante del lenguaje como de su carácter simbólico, es lo que también, creemos, se pierde tanto en la crítica de Novack como en la crítica marxista en general. Así, aparece correctamente señalado, como ya lo dijimos más arriba, que el sistema de señales propio del mundo animal (y que en el mundo humano no desaparece aun cuando se transforme cualitativamente) procesa los estímulos originados en ese “real en sí” del mundo exterior, y por lo tanto, toda “idea” (imagen, representación, pensamiento) tiene su origen en él; pero el límite señalado no permite ver la peculiar forma humana de tal “reflejo”, que sólo la noción de “interpretante” de Peirce (u otros conceptos similares) pueden ayudarnos a hacer ver.

Consecuentemente, se pierde sutileza en el análisis de las diferencias

específicas entre los distintos autores dentro del pragmatismo así como también de otras posiciones filosóficas; se pierde, entonces cualquier posibilidad de rescate de, según creemos, nociones centrales en el análisis no sólo de la constitución de lo real sino también de la subjetividad.

2. Como hemos comenzado a esbozar, creemos en parte objetable la generalización de las críticas recién realizadas tanto dentro del campo del pragmatismo como hacia la totalidad de las “filosofías post-giro lingüístico”.

En efecto, y por poner sólo dos ejemplos, creemos que esta crítica no ha captado algunas especificidades tanto del pensamiento de Peirce como del de Habermas (ver García, 1998; 1999; Pino, 1999 a, b, c).

Así tanto las categorías faneroscópicas como la orientación peirciana hacia los “efectos concebibles” no implican, necesariamente, una negación de lo “real en sí” sino que más bien pueden abrir las posibilidades para su integración en una totalidad concreta donde lo “real en sí” y “lo real para sí” se constituyen dialécticamente.

En el mismo sentido, si bien el concepto de verdad peirciana no se reduce a “lo que es” sino a su concepción, esto debe leerse en el marco, no de una construcción de tipo subjetiva sino, en términos de Verón, de tipo “transubjetiva”. En efecto, en su búsqueda de una correspondencia ideal entre un enunciado abstracto y el límite ideal establecido por la coincidencia final de “todos los que investigan” utilizando su regla pragmática (ver) remite en última instancia a un juego dialéctico de lo “real en sí” y lo “real para sí” (dado que los efectos concebibles deben ser siempre verificables y verificados por una nueva experiencia). Dicho de otro modo se cumplen las condiciones necesarias para que mediante una praxis social mediada semióticamente, y a través de un rodeo, aparezcan las contradicciones

dialécticas entre lo fenoménico y lo esencial, y, consecuentemente, se develen y constituyan mutuamente de un modo inacabado e inacabable tanto lo “real en sí” como lo “real para sí” (en tanto momentos de la totalidad concreta en sus múltiples determinaciones -Kosik, 1967-); así como, finalmente, (como hemos adelantado más arriba) su contracara dialécticamente necesaria: la subjetividad.

En síntesis, creemos que la mencionada recuperación de la dialéctica del lenguaje, así como el recupero de lo “real en sí” como momento de la totalidad concreta (Kosik, op.cit.), permite, en consecuencia, rescatar como su contracara dialéctica, los aspectos simbólicos propios de las formas específicas de mediación humana. Creemos, también, que esta es una forma no ecléctica de asimilar las nociones peircianas permitiendo una lectura que, sin traicionar el marco de la teoría sociohistórica, la enriquezca al profundizar el análisis de la construcción de los registros reales, simbólicos e imaginarios en el marco de los procesos de constitución subjetiva y sus derivados procesos de interiorización y cambio cognitivo.

Resumen En la búsqueda de una articulación no ecléctica de la semiosis peirciana y la teoría socio histórica que permita aportar en la construcción de una unidad de análisis del cambio cognitivo aparecen dos prevenciones fundamentales: 1) las que el mismo Peirce había realizado sobre una lectura psicológica de su obra y 2) las posibles lecturas idealistas extremas de la obra de Peirce que dificultarían tal articulación. A fin de dar cuenta de estas dificultades e intentar conseguir el objetivo mencionado, el presente artículo ha ensayado el siguiente

Abstract In the search of a non eclectic articulation between the Peircean «semiosis» and the social-historic theory that let work in the construction of an analysis unit of cognitive change, there are two essential preventions: 1) the same as Peirce had carried out about a psychological reading of his work; and 2) the possible extreme idealistic view of his work which could be hard that articulation. Trying to give some notes about these difficulties and trying to arrive to the mentioned objective, the present article has experimented

derrotero:

- 1.- Una somera descripción de los aportes del pragmatismo en general a fin de contextualizar la teoría de Peirce.
- 2.- Intentaremos desarrollar aquí la modalidad específica con que tal corriente filosófica se origina en Peirce, para pasar después a una lectura contextualizada de sus aportes semióticos.
- 3.- Mas adelante, veremos algunos desarrollos posteriores en la filosofía estadounidense, en particular los que han realizado, a nuestro modo de ver, una lectura idealista a partir del denominado “giro lingüístico en filosofía y ciencias sociales”. Este desarrollo presenta, como veremos, importantes semejanzas con otras líneas europeas “post-giro lingüístico”, tanto sajonas como continentales y en tal sentido será analizado como paradigmático.
- 4.- Posteriormente, analizaremos las críticas que desde posiciones marxistas ortodoxas se han realizado tanto al pragmatismo como a las proyecciones señaladas.
- 5.- Finalmente, intentaremos demostrar que es posible realizar una lectura de algunas tesis peircianas, que sin perder su interesantísima descripción del proceso semiótico, heurísticamente valiosa para el estudio de la constitución subjetiva, recupere también a lo real, en tanto material, como momento de la dialéctica “real en si-real para sí”, donde se constituyen conjuntamente el orden simbólico y el orden de lo real.

Palabras claves

Teoría Sociohistórica; Pragmatismo; Semiosis; Filosofía; Psicología; Epistemología; Giro Lingüístico; Marxismo; Unidad de Análisis; Cambio Cognitivo.

the following course:

1. A brief general description of pragmatist's contribution with the objective of put in context the peirce theory.
2. We will try to develop here the specific way which that philosophical current grows with Pierce, to get then into a contextual reading oh his semiotic contributions.
3. Nearby, we will see some developments in the USA philosophy, particularly those which had done, in our point of view, an idealistic reading, from the “linguistic turn in philosophy and social sciences”. This development shows, as we will see, several resemblences with other European lines(such saxons as continentals) after “linguistic turn” and, in that way it will be analyzed like paradigmatic one.
4. Then, we will analyze the critics from orthodox Marxism positions have done to pragmatism and before pointed projections.
5. Finally, we will try to demonstrate that it's possible to make a reading of some Peircean teases that, without loosing its interesting description of the semiotic process, heuristic worthy to study the subjective constitution, recover the real , as material, like a moment of the dialectic “real itself- real for itself” where it conform together the symbolic order and the real order.

Descriptors

Social-historic Theory; Pragmatism; Semiotic; Psychology; Epistemology; Linguistic Turn Over; Marxism; Analysis Unity; Cognitive Change.

NOTAS

1. En realidad el término "mind" en tanto construcción propia del universo de símbolos y la cadena de interpretantes, se asemeja mucho más al "espíritu hegeliano" que a la "mente" o al psiquismo individual de la psicología de su época (ya sea en su forma naturalista o idealista). En palabras de Verón, "mind" es un concepto transubjetivo.

2. Esta cita ha sido tomada de "Collected papers of Charles Sanders Peirce", editado por C. Hartshorne y P. Weiss, Harvard University Press, 8 volúmenes, 1931-1958. En lo sucesivo utilizaremos la convención actualmente utilizada para citar a Peirce: la primera cifra indica el volumen, la segunda el parágrafo. Para el texto que acabamos de citar: 5.12. Las traducciones fueron realizadas según los casos por: H. S. Thayer (1964); E. Verón (1996); R. Marafioti (1998) o por el autor de este artículo. En este último caso, se agregará también la cita original en inglés.

3. Así, por ejemplo, creemos ver ciertas semejanzas (además de importantes diferencias) entre este estado del descripto por Peirce y el "estado de la habla" de que habla Habermas (1984a, 1984b), (sobre estos nos ocuparemos especialmente en un próximo trabajo).

4. Creemos importante aquí señalar que la palabra inglesa subject no remite en este párrafo a un "sujeto" psicológico o gramatical, sino más bien a un "aporte" de la acción (activo o pasivo).

BIBLIOGRAFIA

- DERRIDA, J. (1985) *La voz y el fenómeno*. Pretextos. Valencia.
- DEWEY, J. (1939) *Experience and nature*. Cambridge University Press. Cambridge.
- DEWEY, J. (1950) *Essay in experimental logic*. University of Chicago. Chicago.
- GADAMER, H. (1984) *Verdad y método. Fundamentos de una*

hermenéutica filosófica. Sígueme. Buenos Aires

- GADAMER, H. (1995) *El inicio de la filosofía occidental*. Paidós. Bs. As.
- GARCIA, R. (1998) *Más allá de Vigotsky, Aportes a la reconstrucción de la psicología soviética desde una lectura de Habermas*. Inédito.
- GARCIA, R. (1999) *Aportes a la reconstrucción de la unidad de análisis en la teoría sociohistórica. Una recuperación metodológica de los fenómenos semióticos en el análisis de la conciencia y el cambio cognitivo desde una lectura complementaria de Vigotsky, Batjín y Pierce*. Inédito.
- GEE, J. y GREEN, J. (1998) "Discourse analysis, learning, and social practice: a methodological study" en *Review of research education*, 23, pp.119-169.
- HABERMAS, J. (1984a) *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos. Madrid.
- HABERMAS, J. (1984b) "Trabajo e interacción" en Habermas J., 1984a, op. cit..
- HEGEL, G. (1944) *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Libertad. Buenos Aires.
- HEGEL, G. (1966) *Fenomenología del espíritu*. F.C.E. México.
- JAMES, W. (1907) *Pragmatism*. The free press of Glencoe. New York.
- JAMES, W. (1909) *The meaning of truth, a sequele to Pragmatism*. New York University Press. New York.
- JAMES, W. (1950) *The will to believe*. New York University Press. New York.
- KOSIK, K. (1967) *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo, México.
- LOCKE, J. (1982) *Ensayo sobre el entendimiento humano*.

- Aguilar. Bs. As.
- NOVACK, G. (1969) **Empiricism and its evolution, a marxist view**. Patfinder Press. New York.
- O'CONNOR, D. (1964) **Historia crítica de la filosofía occidental**. Paidós. Barcelona.
- PEIRCE, Ch. (1872) "*The fixation of belief*" en **Rev. Popular Science Monthly**. (noviembre 1877), pp.1-15.
- PEIRCE, Ch. (1878) "*How to make our ideas clear?*" en **Rev. Popular Science Monthly**. (enero 1878) pp.286-302.
- PEIRCE, Ch. (1931-1958) **Collected papers of Charles Sanders Peirce**. Havard University Press. Harvard, 8 volúmenes editado por Hartshome y P. Weiss.
- PINO, A. (1999a) **A psicología concreta de Vigotsky. Implicaçoes para educacion**. Inédito.
- PINO, A. (1999b) **Desenvolvimiento humano. Cultura. Semiótica**. Inédito.
- PINO, A. (1999c) **O conhecer humano**. Inédito.
- ROMMETVEIT, R. (1985) "*Language acquisition as increasing Lingüistic Structuring of experience and symbolic behavior control*" en Werscht, J., 1985, op. cit..
- RORTY, R. (1982) **Consequences of pragmatism**. University of Minessota Press. Minessota.
- RORTY, R. (1983) **La filosofía y el espejo de la naturaleza**. Paidós. Barcelona.
- RORTY, R. (1991) **El giro lingüístico: dificultades metafilosóficas de la Filosofía Lingüística**. Paidós. Barcelona.
- THAYER, H. S. (1964) "*El pragmatismo*" en O'Connor, D., 1964, op. cit..

- VERÓN, E. (1996) **La semiosis social**. Gedisa. Barcelona.
- WERTSCH, J. (1985) **Culture, comunication and cognition: Vigotskian perspectives**. Cambridge University Press. Cambridge.
- WERTSCH, J. (1988) **Vigotsky y la formación social de la mente**. Paidós. Barcelona.

El abordaje del sujeto en la investigación educativa

Retomando los aportes de Norberto Elias

Andrea Alliaud *

Presentación

A la hora de pensar y plantear problemas susceptibles de ser abordados en el campo de la **investigación educativa**, inevitablemente nos topamos con cuestiones que atañen a los sujetos, las instituciones y en general a la sociedad donde unos y otras conviven. No obstante esta claridad inicial, básica, frecuentemente suele ser dificultoso plantear trabajos que contemplen la relación individuo-sociedad desde una perspectiva que los integre. Los proyectos, suelen concretarse privilegiando una de las dos formas de abordaje que se presentan como antinómicas: las que atienden a los problemas estructurales de las instituciones, estructuras macro o micro-sociales, y las que sólo se refieren la producción de los sujetos (discursos, prácticas, representaciones) que en ellas “actúan” o (más acorde con estas perspectivas) “participan”.

El presente artículo fue elaborado con el propósito de aportar

* Lic. en Ciencias de la Educación. Máster en Educación y Sociedad. Docente-investigadora del Departamento e Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Secretaria de Redacción de la *Revista del IICE* - Buenos Aires - Argentina.
Correspondencia: E-mail: anpa@satlink.com

elementos que contribuyan a sortear la dificultad mencionada para lo cual recupera algunos de los conceptos más importantes (y sus relaciones) de la obra de Norberto Elias ⁽¹⁾. Personalmente, luego de hacer un recorrido por varias de las obras de este autor, descubrí un pensador profundo, con una amplitud teórica de aquellas que posibilitan reflexionar e indagar sobre temáticas diversas. De manera similar a lo que me había proporcionado el estudio de los principales escritos de Bourdieu, en Elias encontré una mirada lo suficientemente abarcativa y comprensiva para abordar el estudio y la comprensión de los problemas educativos/sociales. Como se verá enseguida, la coincidencia no es azarosa. Ambos autores ofrecen perspectivas comparables en el desarrollo de los conceptos centrales de sus obras. Para ambos autores la investigación sobre los temas sociales no puede prescindir de una doble lectura, esto es, del sujeto y las estructuras.

Individuo y sociedad

Para el autor de *El proceso de la civilización*, el individuo y la sociedad no remiten a dos objetos con existencia separada, sino a aspectos distintos pero **inseparables**. Ambos conceptos son, a su vez, dinámicos y tienen **carácter de proceso**. Así, la relación entre estructuras sociales y estructuras individuales comienza a entenderse en la medida que se investigan como algo mutable, como algo que está en movimiento continuo. Y es precisamente en ese devenir de estructuras sociales y estructuras personales donde se manifiesta la relación inseparable de unas con otras.

En el mismo sentido, Bourdieu (1989) refiere a la correspondencia que existe entre estructuras mentales y estructuras sociales del siguiente modo:

“...una exploración de las estructuras objetivas es también, y en el mismo movimiento, una exploración de las estructuras cognitivas que los agentes comprometen en su conocimiento práctico de los mundos sociales así estructurados: existe una correspondencia entre las estructuras sociales y las estructuras mentales, entre las divisiones objetivas del mundo social y los principios de visión y de división que los agentes les aplican” (Ibid:1).

Ambas concepciones se diferencian de la que trabajan otros sociólogos clásicos como por ejemplo Talcott Parsons, citado por el propio Elias en varias de sus obras. Para Parsons el cambio social se produce como consecuencia de la “ruptura de un equilibrio estático” o de un “estado de reposo” propio de las sociedades. Desde esta perspectiva, los cambios son ocasionales, es decir, tienen lugar en momentos determinados y se definen como estados de transición entre dos situaciones o estados de inmutabilidad. La sociedad “equilibrada” cambia cuando se sufren desequilibrios (crisis) pero luego, más pronto o más tarde, se establecerá otro equilibrio; otro sistema que, a pesar de todas las oscilaciones, se mantiene de modo más o menos automático en la situación posterior.

Reparando en el concepto de **individuo** para Elias no existe una separación de los hombres como sujetos individuales y sociales. Y así como cuestiona el concepto parsoniano de “sistema social” también lo hace con el de “actor aislado” aún dominante en los sistemas de pensamiento actuales:

“La idea, hoy tan difundida, del individuo como un ser absolutamente independiente y extraño a todos los otros en último término, es muy difícil de conciliar con los hechos que emergen de nuestras investigaciones. Esta idea bloquea la comprensión de procesos a largo plazo que sufren los seres

humanos simultáneamente en la esfera individual y en la social”(Elias, 1993:32).

Para el autor, así como no existe la sociedad al margen de los individuos tampoco es posible pensar en individuos (o en estructuras individuales) al margen de la sociedad. La fractura puede superarse cuando ambos conceptos se desarrollan sobre una base empírica, de tal forma que se manifiestan como procesos.

Es interesante notar que Elias encuentra apoyo empírico para estas afirmaciones en investigaciones que tratan de explicar los procesos sociales – individuales en el largo plazo. En las investigaciones se demuestra que **el cambio es estructural**, evolutivo y orientado en el sentido de una “civilización paulatina”, con independencia de la valoración que se le dé al término: “sólo la experiencia histórica aclara lo que significa en realidad esta palabra”(Ibid:48). El hecho de que los hombres se vayan haciendo cada vez más civilizados no quiere decir, para el autor, que ello sea mejor o peor. Lo que surge de las investigaciones es que un cambio tal en la estructura de la personalidad de los seres humanos constituye un aspecto específico del devenir de las relaciones sociales. Estas apreciaciones que conforman la “teoría de la civilización” no son puntos de partida sino resultados de sus propias indagaciones en cuyo desarrollo se demuestran cómo cambian las estructuras sociales a lo largo de los siglos (el Estado, las posiciones) y cómo esos cambios provocan transformaciones en la cosmovisión, comportamiento, actitudes y sentimientos de los seres humanos.

A lo largo de su trabajo Elias estudia los actos y comportamientos que hoy parecen naturales como el acto de comer, de dormir o de saludarse, en el contexto de transformaciones institucionales y estructurales ⁽²⁾. Encontramos aquí un aporte fundamental de su obra en cuanto al lugar que tiene la investigación en la producción de conocimientos o en la generación de teoría, distinto al que plantea la

utilización de esta práctica para la demostración o aplicación de conocimientos ya existentes. Como veremos enseguida las teorías ayudan como herramientas para definir y desarrollar los problemas planteados pero los resultados, si bien se desprenden de cierta mirada o línea de abordaje, la superan produciendo conocimiento específico relacionado con el tema que en cada caso se trate.

Volviendo al tema que nos ocupa. La persistencia del individuo aislado, el yo “encapsulado”, se refleja aún en la filosofía moderna (Descartes, Leibniz y Kant) y en la teoría social de Max Weber. Este último fue quien distinguió la “acción social” de la “no social”, considerado en ambos casos al hombre “aislado”. Elias cuestiona este tipo de autoexperiencia que da lugar a la imagen del “homo clausus” aunque la justifica. La persistencia de esta idea se produce, según el autor, porque los hombres “sienten” que hay un muro que separa su “interior” del mundo exterior. Ese sentimiento se explica tanto por el “autodistanciamiento” que los hombres lograron en la modernidad, respecto del orden natural, como por el “autocontrol” individual producto del proceso civilizatorio:

“Son estos autocontroles civilizatorios (tales como el pensamiento racional o la conciencia moral) que, en parte, funcionan de un modo automático los que se experimentan individualmente como un muro ya sea ente el ‘sujeto’ y el ‘objeto’, ya sea entre el propio ‘yo’ y los otros individuos, la ‘sociedad’ ” (Ibid:41).

Si bien el sentimiento de aislamiento tiene su explicación, Elias plantea en su trabajo una imagen de hombre que se distancie de ese sentimiento, así como en su momento se produjo la distancia respecto de los fenómenos naturales. El distanciamiento del sentimiento conduce a la consideración del hombre como objeto del propio pensamiento y de

la propia observación e indagación. Sin cuestionar esta idea “moderna” del hombre “encerrado”, es imposible comprender el proceso civilizatorio puesto que la estructura (de personalidad) de los hombres concretos se transforma en el curso de este proceso; los hombres se hacen más civilizados y cambian, sin que cambie su naturaleza. En este devenir y en el largo plazo se modifican las estructuras sociales y la personalidad de los sujetos.

Rescatamos aquí una segunda cuestión que parece de suma importancia para el desarrollo de la investigación, a saber, el **distanciamiento** que parece necesario para el planteo y desarrollo de problemas científicos. En otra de sus obras, *Coinvolgimento y distacco* (1988), Elias se refiere en detalle al dilema que provocan el compromiso y la distanciamiento en la producción científica de lo social. Pero el autor intenta resolverlo diferenciando entre la motivación que puede dar lugar a trabajar o estudiar cierto tema y la concreción de un tema o trabajo de investigación. El interés por problemas de índole personal o social puede orientar la atención a tratar o investigar ciertos problemas. Pero los problemas científicos, desde su definición, ya no están en relación directa con los intereses personales o grupales. “*Los problemas que los científicos formulan y buscan resolver con la ayuda de sus teorías poseen un grado relativamente elevado de autonomía respecto a problemas cotidianos de carácter personal o social*” (Ibid: 94-95).

Separada de la experiencia privada y egocéntrica, con una mirada más objetiva, “*aparece la imagen del ser humano como una personalidad abierta que, en sus relaciones con los otros seres humanos, posee un grado superior o inferior de autonomía relativas*” (Elias, 1993:44). Los seres humanos ya no son individualidades sino “pluralidades” siempre que el entramado entre ellos, sus interdependencias y sus vínculos se entiendan como “composiciones”. A lo largo del desarrollo de su teoría Elias denomina a estas composiciones “**configuraciones**”. En *La Sociedad Cortesana* (1996)

explicita la relación entre individuo y sociedad a la que alude el concepto:

“La sociedad cortesana no es un fenómeno que exista fuera de los individuos que la forman; los individuos que la constituyen, ya reyes, ya ayudas de cámara, no existen fuera de la sociedad que integran unos con otros. El concepto de ‘configuración’ sirve para expresar esta situación” (Ibid:31).

Para el autor, “*la imagen del ser humano es la imagen de muchos seres humanos interdependientes, que constituyen conjuntamente composiciones, esto es, grupos o sociedades de tipo diverso*” (Ibid:44). La **sociedad** no es entonces una abstracción de las peculiaridades de unos individuos aislados, no es un “sistema” ni una “totalidad”; es, más bien, el mismo entramado de interdependencias constituido por los individuos. Aunque sí se encuentran en estos entramados posiciones diferenciadas (rey, nobleza, burguesía, esclavos), hay una dependencia estructural entre ellas.

Frente a la tendencia vigente en la historiografía de destacar y estudiar “grandes personalidades”, Elias propone que para comprender tales individualidades es necesario considerar la **posición social** que el individuo ocupa y también la **interdependencia** entre esa posición y las otras que conforman una sociedad o **configuración particular**. En *La Sociedad Cortesana*, obra en la que se estudia especialmente esta configuración, el autor no niega el carácter de fenómeno y único e irrepetible de cada rey. “*Pero la posición social de rey que cada uno tenía, no era única o, en todo caso, no lo era en el mismo sentido que la de la correspondiente persona que la detentaba*” (Ibid:32). De este modo, siguiendo con su razonamiento, es posible que la investigación de cuenta del talento y limitaciones específicos de un rey, de la política bajo su reinado, del esplendor de su corte, pero es insuficiente si se detiene en este punto. “*Sin un estudio sistemático de la posición*

específica, como una de las posiciones constitutivas de la configuración de la corte y de la sociedad francesas, no puede entenderse fácilmente la relación entre la persona individual del rey y su posición social” (Ibid: 33).

Aún la posición del rey “absoluto” debe entenderse en la interdependencia que mantiene con las otras posiciones de la estructura social. En este sentido el poder ilimitado se relativiza. El rey con poder absoluto no lo es sino en el seno de su corte. Traspasando el plano de la individualidad se penetra en las posiciones y configuraciones sociales que es necesario investigar para entender los comportamientos o actitudes de los hombres individuales y para aportar a la comprensión de los problemas más generales.

Para Elias, como ya se vio, el individuo aislado y “encerrado” en sí mismo, fuera de su sociedad y de los otros individuos, no existe:

“En el análisis de la configuración, los individuos aparecen en alto grado, tal como se les puede observar, como sistemas peculiares abiertos, orientados mutuamente entre sí, vinculados recíprocamente mediante interdependencias de diversa clase y, en virtud de éstas, formando conjuntamente configuraciones específicas” (Ibid:41).

Aún los hombres más poderosos mantienen su posición como eslabones en cadenas de dependencias. Ocurre que las configuraciones y las posiciones cambian con mayor lentitud que los hombres que las ocupan y ello puede provocar la “ilusión” de existencias separadas. Sin embargo, *“las configuraciones son relativamente independientes de los individuos determinados, pero no de los individuos en general”* (Ibid:42).

Desde esta perspectiva, la relación entre sociología e historia debería propiciarse en función de un único encuadramiento teórico para la investigación y el análisis de los procesos histórico-sociales. El punto

central del problema que se afronta residiría, entonces, en el entramado de dependencias, “dentro del cual se abre al individuo un campo de decisiones individuales, que simultáneamente limita sus oportunidades de decisión” (Ibid: 47). Así, desde el rey hasta el esclavo son, a la vez, libres y determinados. Teniendo en cuenta las interdependencias y centrándose en las configuraciones, *“se puede comprobar el campo de decisiones de un individuo concreto dentro de sus cadenas de interdependencia, el ámbito de su autonomía y la estrategia individual para el manejo de su conducta y aproximarse a su explicación”* (Ibid:48-49).

Las elecciones que realiza un sujeto o las decisiones que toma en su vida dependen para Elias de las oportunidades que ese sujeto haya tenido para hacerlas. Así, en las elecciones y decisiones hay un componente que supera el plano de lo meramente individual. En su obra *Mozart, sociología de un genio* (1998), el autor sostiene que el destino individual del músico, su destino como ser humano estaba influido “hasta límites insospechables” por su posición social, por la dependencia propia de su tiempo, de la sociedad cortesana. Tanto la posición social ocupada, como la estructura del campo particular, pero también las características de cierta configuración social deben contemplarse en el estudio de las manifestaciones singulares.

“La singularidad de la música de Mozart surgió, sin duda, de lo irreplicable de su talento. Pero la forma en que se desplegó ese talento está relacionada con él, un músico cortesano, había dado el paso hacia el artista libre, prematuramente, en un momento en que, aunque el desarrollo social de la época se lo permitiera, institucionalmente todavía no tenía preparado el terreno (...) La vida de Mozart resulta más comprensible si se la concibe como un microproceso dentro del período central de cambio del proceso general” (Ibid:52).

En este devenir, en el que los individuos se modelan en sus relaciones recíprocas, las diferencias individuales “*no son otra cosa que distinciones en el marco de formas de modelación históricas completamente determinadas, diferencias a las que la sociedad, el entramado humano dentro del cual crece el individuo, da mayor o menor espacio según sea su estructura*” (Ibid:489). Pero, además, el desarrollo o la manifestación de una determinada “cualidad” individual depende del acceso que haya tenido el individuo; es lo que Bourdieu (1995a) denomina “opciones”, según la posición social ocupada.

Desde una concepción comparable a la de Elias, Bourdieu (1989) considera que las decisiones o elecciones que pueda realizar un sujeto responden a puntos de vista, intereses o motivaciones que no son totalmente azarosas ni totalmente “individuales”, sino que están determinadas por la posición ocupada en el mundo social. Las prácticas, discursos y las representaciones son, para el autor, la operación práctica del habitus, es decir, de los esquemas generadores de las elecciones y clasificaciones. Estos esquemas “*funcionan en la práctica sin acceder a la representación explícita y son el producto de la incorporación, bajo la forma de disposiciones, de una posición diferencial en el espacio social*” (Ibid:3). De este modo los habitus⁽³⁾, producidos a partir de la incorporación de ciertas condiciones de existencia, funcionan como **disposiciones** de los sujetos ligadas a **posiciones** sociales determinadas.

Considerar en forma dinámica la relación entre las disposiciones y posiciones conduce a relativizar tanto la libertad como los condicionamientos absolutos en la producción humana. Para ambos autores los sujetos no son totalmente autónomos pero tampoco son totalmente limitados. Desde estas concepciones, aún en los procesos de dominación hay una complicidad activa por parte de aquellos que la padecen.

Para Bourdieu, es importante analizar la violencia simbólica que acontece por ejemplo en los sistemas de enseñanza, teniendo en cuenta

la relación existente entre las características objetivas de las instituciones que ejercen ese poder y las disposiciones sociales de los agentes sobre los cuales se ejerce. Esa acción tiene éxito en la medida que aquel que la padece contribuye a su eficacia, en tanto y en cuanto está predispuesto a reconocerla. Ello ocurre dado que las categorías de acción y de percepción que se ponen en funcionamiento en los actos individuales, tienen un acuerdo inmediato con las estructuras objetivas de la organización porque son el producto de la incorporación de esas estructuras. Se trata, para el autor de “*aquellos poderes que sólo se ejercen con la complicidad activa de aquellos que los imponen y los padecen*” (Ibid: 3). De acuerdo con este planteo, los dominados siempre contribuyen a su propia dominación.

La *teoría de la estructuración* de Giddens (1995) presenta al respecto apreciaciones similares al sostener que “*el constreñimiento opera con la participación activa de los agentes interesados, y no como una fuerza de la que ellos fueran receptores pasivos*” (Ibid:315). Para el mismo autor, la sociedad no es producto de la creación de sujetos individuales. Considera las **prácticas sociales** y las interacciones entre los sujetos inmersas en el espacio y tiempo, es decir, “**situadas**” en la raíz de la constitución tanto del sujeto como del objeto social. En su teoría las personas tienen una **postura**, “en sentido múltiple”, en sus relaciones sociales conferidas por “identidades sociales específicas” y en la relación con los contextos en los que las interacciones sociales se producen. Hay propiedades articuladoras (principios estructurales e instituciones) por las que se vuelve posible que prácticas sociales similares existan a lo largo del tiempo y el espacio, y que presten a estos una forma sistémica. “*Una estructura existe sólo en sus actualizaciones en esas prácticas y como huellas mnémicas que orientan la conducta de agentes humanos entendidos*” (Ibid:54).

Encontramos en estos aportes una ayuda concreta para abordar el estudio de los problemas educativos y sociales. Ya se trate del estudio

de grupos, de configuraciones sociales o de trayectorias de individuos particulares siempre habrá que contemplar la interrelación entre la dimensión objetiva (estructural, social) y subjetiva. Así como los individuos no pueden considerarse aisladamente, las configuraciones tampoco pueden comprenderse dejando de lado las características de los sujetos que las conforman y también las constituyen.

Para dar dos ejemplos. Si lo que interesa estudiar/indagar es acerca de una composición social como podría ser la escuela, los maestros, los alumnos, es impostergable la consideración de las características de los individuos que la conforman. Esos individuos, hechos o modelados por una posición social son a su vez quienes la constituyen y definen a partir de sus características. El individuo hace al puesto por lo que éste no podrá entenderse sin contemplarlo. En otro sentido, si lo que interesa estudiar son características o trayectorias educativas de sujetos individuales (Alliaud, 1997), hay que considerar en todos los casos la posición ocupada por ese sujeto y la configuración que conforma con otros, así como las relaciones que existen entre esa configuración y otras en el seno de una composición social determinada.

Pero esas composiciones cambian y la investigación también tiene que dar cuenta de ello. En *El proceso de la civilización* (op. cit.) Elias se ocupa de los cambios sociales acontecidos en el largo plazo. La investigación muestra cómo la composición originaria se convierte en otra a lo largo de los siglos. La investigación muestra, finalmente, cómo cambian las estructuras de personalidad de los seres humanos en el curso de transformación de las composiciones.

Es mediante la investigación **sociogenética** y **psicogenética** que Elias trata de dar cuenta del orden de los cambios históricos, de su mecánica y de sus mecanismos concretos: “*este cambio en su totalidad no está planificado racionalmente, pero tampoco es un ir y venir arbitrario de figuras desordenadas*” (Ibid:450). En este sentido, siguiendo

al autor, es importante preguntarse por la génesis de la sociedad y en general de las instituciones o composiciones que la conforman.

El cambio histórico de las configuraciones, sólo puede entenderse a partir de la interrelación de los seres humanos, a los que a la vez transforma, con independencia de la voluntad y de la razón de individuos aislados.

“Los planes y las acciones, los movimientos emocionales o racionales de los hombres aislados se entrecruzan de modo continuo... Esta interrelación fundamental puede ocasionar cambios y configuraciones que nadie ha planeado o creado” (Ibid: 450).

El movimiento que se produce “no es racional”, en tanto no es producto de la razón de los individuos, pero tampoco es irracional o aleatorio sino que sigue un orden.

Para Bourdieu, el análisis de los actos de construcción que realizan los agentes en sus representaciones y prácticas adquiere sentido si se propone aprehender la **génesis social** de las estructuras cognitivas que están implicadas. Tales estructuras son producto de una doble historicidad: la incorporación (mediante el proceso histórico de socialización, denominado **ontogénesis**) de estructuras resultantes del trabajo histórico de las generaciones sucesivas (**filogénesis**) (Bourdieu, 1995b).

Cambian las configuraciones, cambian las estructuras mentales de los sujetos y cambian como parte del mismo proceso las relaciones. En estudios particulares como en *La civilización de los padres* (1998), Elias demuestra cómo la relación entre padres e hijos fue cambiando (el mandato incondicional de los padres, el sometimiento de los niños, el trato como adultos, el castigo, el empleo de la violencia física, el distanciamiento y el creciente aislamiento o individualización de los

individuos, incluso en el seno de la misma familia) en el largo plazo y como producto del proceso civilizatorio que se inicia en los siglos XVI y XVII. La relación de dominación se modifica en el sentido de una democratización que exige un mayor autocontrol por parte de los niños. El autogobierno se logra por medio de procesos de aprendizajes de muchos años que trascienden el ámbito familiar; en las sociedades modernas la escuela por lo general es la institución que cumple esta función.

Estos procesos de aislamiento y la individualización se manifestaron en la reorganización hogareña, donde ante el aumento de pudor y como producto del crecimiento de la riqueza social, fue posible que los individuos comenzaran a tener camas y habitaciones separadas. La organización doméstica que hoy parece natural no fue siempre así: *“Los cuartos para niños se encuentran más o menos desde los siglos XVI y XVII, y eso en la vivienda de los más ricos. Su existencia, como parte normal de un apartamento de familia, en las capas más modestas se impone paulatinamente en el curso del siglo XX”* (Ibid:424-425).

Pero la imbricación entre las estructuras mentales y sociales no sólo es fértil para dar cuenta de los cambios que se producen en unas y otras o en unas con otras, sino que sirve a la vez para explicar los desajustes que en estos procesos suelen producirse y las resistencias que generan. Para Bourdieu (1989) ello es particularmente visible en el campo de “las cosas de la cultura”:

“Si no hay dudas que es más fácil reformar la seguridad social que la ortografía o los programas de la historia de la literatura, es porque, al defender el aspecto aun más arbitrario de un arbitrario cultural -y sin dudas, más que ninguno, los pequeños portadores, que son un poco como los “pobres blancos” de la cultura- defienden no solamente sus activos, sino también algo así como su integridad

mental” (Ibid:8).

Según Norberto Elias las transformaciones sociales no son idílicas ni armónicas. Así como la represión de las pulsiones produce determinadas tensiones y perturbaciones en los individuos, del mismo modo:

“dentro del movimiento general se producen de continuo nuevas oleadas mayores y menores en las cuales vuelven a acentuarse los contrastes sociales, las oscilaciones en el comportamiento de los individuos y las manifestaciones emocionales repentinas” (Elias, 1993:468).

Finalmente, el autor señala que los cambios pueden originarse en cierto sector social o en cierta clase pero afectan enseguida a la totalidad del entramado social. Así como el aumento de la interdependencia entre los individuos, de todos los individuos aún los que pertenecen a las clases más altas, provoca la difusión de los modos de comportamiento al interior de una sociedad, lo mismo ocurre entre países en virtud del aumento de densidad del entramado de interdependencias políticas y económicas. El proceso civilizatorio tiende a achicar las distancias, a disminuir las diferencias. Pero en la medida que los contrastes de comportamiento disminuyen, aumentan las variaciones o matices del comportamiento civilizado. Las clases superiores mantienen ciertos rasgos distintivos que les proporciona un prestigio acorde con su posición:

“la nobleza cortesana, la abanderada de la civilité, se ve obligada a practicar una contención más intensa de las emociones y a transformar más profundamente su comportamiento a medida que va integrándose en una red de interdependencias” (Ibid:471).

Que sea la sociedad cortesana la depositaria de las formas y tratos que luego se mezclan y transforman, en tanto se difunden entre las distintas clases sociales, se explica a partir de su situación y posición social. “*Durante una temporada, la gran corte real se encuentra en el centro de aquellos entramados sociales que instituyen y mantienen una civilización del comportamiento*” (Ibid:473). La “domesticación” o el “acortesamiento de los guerreros” (descrito luego como el pasaje de la espada a la intriga) es, según Elias, uno de los factores decisivos no solamente del proceso civilizatorio occidental sino de todo proceso civilizatorio en la medida que nos alcanza. En la sociedad cortesana, donde aumenta el número de los individuos que conviven, se aceleran la división de las funciones, la interacción y la interrelación de ámbitos y de clases sociales cada vez más amplias.

A pesar de los procesos de difusión de ciertas cualidades que fueron exclusivas de un grupo determinado, hay también procesos por los cuales otras cualidades se tornan distintivas y se asocian a determinados grupos sociales. En *La Distinción*, Bourdieu se ocupa de analizar ciertas prácticas culturales y preferencias de las clases acomodadas que funcionan como efectos diferenciadores entre esos grupos y el resto de la sociedad.

Aporte para el desarrollo de las investigaciones

En el prólogo de *La Nobleza de Estado* Bourdieu advierte que la ciencia social conduce a develar, desnaturalizar los mecanismos responsables de la reproducción de las estructuras sociales y de la reproducción de las estructuras mentales que, al estar genética y estructuralmente ligadas, favorecen el desconocimiento de la verdad de estas estructuras objetivas y por su intermedio el reconocimiento de su legitimidad.

Elias insiste en que para comprender el proceso civilizatorio “general” es preciso investigar al mismo tiempo “la totalidad de los cambios morfológicos, psíquicos y sociales”. Para ello, la investigación debe ocuparse de

“las relaciones entre las diversas clases funcionales que aparecen vinculadas dentro de un mismo campo social, y que se producen continuamente mediante una transformación más o menos rápida de las relaciones de fuerza en función de la estructura específica de ese ámbito”
(Elias, 1993:496).

Del análisis precedente se desprenden algunos aportes que pueden resultar de interés a la hora de abordar trabajos de investigación en el área educativa. Frecuentemente las investigaciones parecen preocupadas por las prácticas, representaciones o por el discurso de los sujetos. Sin embargo, la perspectiva de los autores considerados conduce a estudiar tales manifestaciones desde las **posiciones** (o posturas) que ocupen esos sujetos en el seno de determinadas instituciones o configuraciones. Al considerar las representaciones, prácticas y discursos de los sujetos como manifestaciones del habitus, es decir, como disposiciones, es impostergable considerar las posiciones sociales a las que ellas se ligan. Lo que haga o diga un sujeto podrá comprenderse más cabalmente si se lo relaciona con la posición que el mismo ocupa en el seno de, por ejemplo, una institución. Lo que manifieste o lo que haga el director de una escuela tiene que ser puesto en relación con la posición ocupada en la institución.

Pero también revelan la necesidad de indagar sobre las **relaciones** entre las distintas posiciones que, en conjunto, conforman una **configuración particular** y la relación de ésta con la **configuración social**. En este sentido es importante develar los mecanismos o principios

reguladores tendientes a la producción o a la transformación. Siguiendo con el ejemplo, es importante considerar la relación que mantiene una posición particular, como ser la de director, con otras (alumnos, maestros, padres, etc.) que en conjunto conforman la institución escolar de una sociedad determinada.

Pero las posiciones, las relaciones y las configuraciones sociales son a su vez producto de un cierto **devenir histórico** por lo que también es importante contemplar esta dimensión. Rastrear los orígenes y la génesis nos permite asimismo explicar las manifestaciones presentes. La historia de las posiciones y configuraciones incorporada en los sujetos actúa configurando las prácticas del presente. Demandamos de la historia una explicación acerca de cómo se producen las posiciones sociales para así comprender los modelos institucionalizados que, a pesar de manifestarse naturalizados, tuvieron un origen y un devenir en el tiempo.

En suma, a través de los aportes de Elias, Bourdieu y Giddens podemos concluir que es importante contemplar las producciones de los sujetos en el marco de las determinaciones sociales en que se producen y que como tales condicionan o dirigen y, por lo tanto, explican las prácticas individuales. Se manifiesta así la necesidad de penetrar más allá del discurso y de la conciencia de los actores humanos, hasta las condiciones de sus experiencias cotidianas.

“Lo que es crucial reconocer es el papel que desempeñan las necesidades en nuestra conducta, sea ésta a favor de una reproducción social y cultural o a favor de la autodeterminación. Si hemos de tomar seriamente la participación humana, debemos reconocer el grado en el que las fuerzas sociales históricas y objetivas dejan su impresión en la conducta” (Giroux, 1997:191).

De este modo tanto la “teoría de la civilización”(Elias) como la

“teoría de la práctica”(Bourdieu) y también la “teoría de la estructuración” (Giddens) resultan fructíferas para definir problemas de investigación educativa y desarrollarlos desde una mirada que contempla la relación entre el individuo y la sociedad de forma dinámica, en correspondencia mutua, es decir, dialéctica. Los conceptos que los autores estudiados utilizan en sus obras para referirse a la mencionada relación podrían sintetizarse del siguiente modo:

<i>Sociedad</i>	<i>Individuo</i>
Estructuras sociales	Estructuras individuales (personales)
Estructuras sociales	Estructuras mentales
Estructuras objetivas	Estructuras cognitivas
Condiciones de existencia	Habitus
Condiciones objetivas	Condiciones subjetivas
Posiciones	Disposiciones
Configuraciones sociales	Habitus psíquico
Posiciones sociales	Personalidades, individualidades
Posturas	Prácticas sociales
Principios estructurales, instituciones	Prácticas
Estructura	Participación
Oportunidades	Elecciones

Por último es preciso recordar que los aportes que encontramos en estas miradas “comprensivas” de lo social no sólo son fecundos en el terreno de la investigación, sino que sirven, además, para comprender los comportamientos de los sujetos con los que interactuamos en las instituciones o configuraciones en las nos movemos cotidianamente.

Resumen Este trabajo intenta desarrollar una perspectiva de abordaje comprensiva para el emprendimiento de investigaciones educativas. Se basa para ello en los aportes de las teorías sociológicas, fundamentalmente la de Norberto Elias, haciendo referencia a Pierre Bourdieu y en menor medida a Anthony Giddens considerando las similitudes conceptuales que existen entre tales autores. Recupera así los conceptos principales de “posición”, “habitus”, “postura”, “configuración”, entre otros, a partir de los cuales procura construir una mirada superadora del dualismo metodológico en el que suelen caer las indagaciones sistemáticas en el campo de lo educativo al suprimir el significado de la intervención humana y de las cuestiones de la subjetividad o al ignorar las determinaciones estructurales que se encuentran fuera de la experiencia inmediata de los sujetos.

Palabras claves

Investigaciones educativas; Norberto Elias; Intervención humana; Determinaciones estructurales.

Abstract This papers intends to develop a perspective of comprehensive approaching for the undertaking of educational researchings. It is based on the contributions of sociological theories, specially Norbert Elias'one, making references to Pierre Bourdieu and in minor proportions to Anthony Giddens considering the conceptual similarities that exist in these authors. It recovers the principal concepts of “position”, “habitus”, “posture”, “configuration”, among others, wich are considered an attemption to build up an overcoming view of the metodological dualism in which the systematic indagations in the educational field are frecuently placed because of the significance of the human intervetion suppresing and the questions of subjectivity or by ignoring the structural determinations that are out of the immediate experience of the subjects.

Descriptors

Educational researching; Norbert Elias; Subjectivity; Structural determinations.

NOTAS

1. Hace más de cien años, exactamente el 22 de junio de 1897 nació en Breslau (Alemania) Norberto Elias. Sin embargo, y producto del exilio que sufrió por su condición de judío, su vida transcurrió en distintas ciudades y países europeos. Su muerte lo sorprendió en Amsterdam (Holanda) un otoño de 1990. Elias fue contemporáneo de célebres sociólogos alemanes como Manheim, Benjamin, Horkheimer y Adorno pero fue reconocido más tardíamente que ellos. Recién en los 70 (cuando Elias tenía más de setenta años), luego de los acontecimientos del 68, su obra alcanzó difusión y a partir de entonces cobró fama como uno de los científicos sociales más importantes del siglo. *El proceso de la civilización* fue su primer libro, escrito en la ciudad de Londres y publicado en 1939. En 1969 se produce la primera reedición y es entre 1976 y 1988 cuando se venden en Alemania más de 80.000 ejemplares. Entre 1982 y 1987 sus obras fundamentales empezaron a traducirse al castellano y hoy se dispone de gran cantidad de trabajos suyos publicados en esta lengua.

2. En el capítulo 2 del *Proceso de civilización*, llamado “La civilización como transformación específica del comportamiento humano”, Elias observa entre otros comportamientos el **acto de dormir** convertido actualmente en uno de los ámbitos más privados y más íntimos de la vida humana, frente a la sociedad medieval donde el mismo acto no tenía tal carácter de privacidad que luego le fue adjudicado. “Lo normal era recibir visitas en las habitaciones en las que había camas y, las camas, a su vez, según su tipo, tenían una función social de ostentación. Era muy frecuente que muchas personas pasaran la noche en la misma habitación... Quien no dormía con toda su ropa se desnudaba por completo. (...) Esta naturalidad va desapareciendo lentamente en el siglo XVI (al mismo ritmo con el que se va instalando el sentimiento límite de la vergüenza), y de modo más decidido en los siglos siguientes; primeramente en la clase alta y, luego, en todas las demás de la sociedad. (...) Al igual que otros utensilios de la civilización, como el tenedor y el pañuelo de nariz, la vestimenta nocturna especial también hizo su camino lentamente a través de toda Europa. (...) En la sociedad cortesana francesa la camisa de noche, como cualquier otra prenda que aparece en el trato entre los hombres, está hecha de modo ostentoso. Esto cambia poco a poco, a medida que, con el ascenso de otras clases sociales...” (203-205).

3. Bourdieu define el habitus como “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como

estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones (...), objetivamente adaptadas y reguladas, esto es, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta" (Bourdieu, 1991:92).

BIBLIOGRAFIA

- ALLIAUD, A. (1997) "**La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles**". Proyecto de investigación presentado y aprobado ante la Comisión de Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), mimeo.
- BOURDIEU, P. (1989) "Estructuras sociales y estructuras mentales", prólogo del libro **La Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps**. Minuit, París (Trad. Emilio Tenti Fanfani).
- BOURDIEU, P. (1991) **El sentido práctico**. Taurus Humanidades, Madrid.
- BOURDIEU, P. (1995a) "La ilusión biográfica"; en: **Boletín de la Facultad de Ciencias Sociales** (UBA) Nro 23.
- BOURDIEU, P. (1995b) **Respuestas por una antropología reflexiva**. Grijalbo, México.
- ELIAS, N. (1988) **Coinvolgimento e distacco**. Il Mulino, Bologna (Trad. Emilio Tenti, mimeo).
- ELIAS, N (1993) **El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- ELIAS, N. (1996) **La sociedad cortesana**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- ELIAS, N. (1998) **La civilización de los padres y otros**

ensayos. Grupo Editorial Norma, Bogotá.

GIDDENS, A. (1995) **La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración**. Amorrortu, Buenos Aires.

GIROUX, H. (1997) **Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición**. Siglo XXI, México.

Gestão Democrática e formação de administradores: A culpa (agora) é da escola

Raquel P. C. Gandini *, Regina M. de Lara **, Sandra A. Riscal ***,
Maria de Lourdes C. S. Dos Santos ****

1. Gestão democrática da educação no Brasil: aspectos históricos

Participação política e educação - No Brasil, o processo que, desde a colonização portuguesa, levou à formação das elites e das instituições políticas foi constituído por relações patrimonialistas aliadas a um estilo burocrático que favoreceu a centralização administrativa e

* Doutora em educação na área de Política Educacional pela Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. Área de Pesquisa : Política educacional e Pensamento Pedagógico brasileiro. Correspondencia: raquelgandini@aol.com

** Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP. Doutoranda em Educação/UNIMEP Área: Políticas e Gestão da Educação. Correspondencia: lamore@terra.com.br

*** Doutora em Educação na Área de Política Educacional pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Professora das Faculdades Integradas de Amparo - São Paulo - (FIA) onde coordeno projeto de pesquisa nas áreas de história da educação e política educacional. Correspondencia: riscal@uol.com.br

**** Mestre em Educação/UNIMEP. Área: Políticas e Gestão da Educação. Correspondencia: mlsantos@uol.com.br

subordinou a sociedade civil ao Estado.

O desenvolvimento do capitalismo teria seguido uma linha política diversa do liberalismo clássico, que tem sua forma de legitimação na concepção moderna de Estado burguês de direito. Esta se baseia na liberdade individual, livre concorrência e direito de comercializar, de contratar, contestar. Daí o dogma do direito natural da soberania popular, que reduz a intervenção estatal a um mecanismo de garantia do indivíduo e das relações capitalistas baseadas na liberdade concorrencial. O Estado burguês de direito é fundamentado na liberdade individual garantida por um sistema legal que representa a vontade geral. A esfera do Estado é limitada a interferências estritamente previstas e mensuráveis, separadas da esfera social.

No caso brasileiro estaríamos, segundo Faoro (1958), diante de um capitalismo politicamente orientado, baseado na racionalidade e na técnica, todavia estruturado a partir de uma comunidade política, que conduz, comanda e supervisiona os negócios públicos. O Estado é concebido como um aparelho que permite explorar e manipular a matéria pública e social de acordo com os fins estabelecidos pela comunidade política. Estas características teriam gerado uma forma de poder institucionalizada - o patrimonialismo estatal - que tem dado orientação política ao capitalismo no Brasil, obedecendo aos interesses dos quadros administrativos.

A centralização administrativa nas mãos de uma comunidade política administrativa impediu o desenvolvimento de processos que possibilitassem a participação política da maioria da população e a democratização das decisões, da mesma forma que vinculou o seu próprio desenvolvimento como grupo dominante, aos interesses capitalistas internacionais. O crescente e exclusivo controle da ordem e do aparato governamental subordinou a sociedade civil ao Estado que, distribuindo favores e sustentando privilégios, apresenta-se, como o provedor da ordem, da justiça e dos direitos.

Gestão Democrática - Breve Histórico - No final da década de 80, as lutas em torno da redemocratização do país e mais tarde os debates políticos em torno da formulação da Constituição de 1988, levaram à mobilização de muitos setores da sociedade brasileira, em prol da democratização das instituições e das decisões políticas. Neste período, proliferaram as propostas de conselhos participativos, cuja função seria a mediação entre a sociedade civil e as estruturas de poder governamental, baseadas na negociação.

Durante a década de 70 encontramos em São Paulo as primeiras propostas de formação de Conselhos populares em bairros. Mais tarde surgem os Conselhos Comunitários, criados a partir de decretos governamentais em algumas cidades, principalmente em SP, envolvendo ações junto a governos com tendências democratizantes. Sua duração foi efêmera pois dependiam do período do mandato de seus proponentes. O jogo político e a capacidade de mobilização social local acabavam por determinar a existência e funcionamento destes conselhos. Como forma de aplicação e regulamentação dos princípios da Constituição de 1988, deveriam ser criados Conselhos institucionalizados que teoricamente não dependeriam da interferência governamental e que se caracterizariam por representar setores de excluídos socialmente. Eram previstos, também, conselhos de gestão nas áreas de administração pública tais como saúde, habitação, educação e conselhos tarifários. Pensados para garantir uma maior participação da população na gestão dos negócios públicos, previa-se a democratização do processo de elaboração de orçamentos, diretrizes, planos-diretores e planejamentos de instituições públicas.

A operacionalização dos Conselhos exigia a participação ativa e regular de seus membros, e espaços consignados para este fim. Estes elementos, em geral, inexistem e a sua organização acabou por ser determinada diretamente pela capacidade de organização popular e da atuação conjunta do poder público. Sua implantação tem se mostrado

difícil e lenta, principalmente em razão de dificuldades organizacionais e da necessidade de normatizações. A ausência de uma cultura participativa tem sido um dos principais empecilhos para implementação destes conselhos que dependem, para o seu funcionamento, de negociações políticas, acordos que superem as lutas e tensões sociais.

Gestão da Educação: Breve histórico - Procuraremos tratar dos aspectos políticos que determinaram a inclusão da concepção de gestão democrática na Constituição Brasileira e no texto da Nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB). Para tanto apresentaremos um breve retrospecto do processo de tramitação da Constituição e LDB no Congresso Nacional. Diferenciaremos este processo em três momentos políticos: o primeiro corresponde à elaboração da Constituição e ao início do debate da nova LDB, durante o governo Sarney e que se estende de 1987 até 1990; o segundo corresponde à posse de Fernando Collor de Mello em 1990, seu impedimento em 1992, a posse de Itamar Franco até a eleição e posse de Fernando Henrique Cardoso em 1994 e um último momento, correspondendo ao governo de Fernando Henrique Cardoso, quando ocorre a sanção da nova LDB em 20 de dezembro de 1996 e é delineada a política educacional do atual governo.

Durante a elaboração da nova Constituição Brasileira, em 1987 foi fundado o FNDEP - Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública. Reivindicava, junto aos constituintes, um projeto de educação que expressasse a vontade política de setores e entidades ligados aos movimentos sociais e da intelectualidade brasileira engajada na luta pela redemocratização do país. Inicialmente foi composto de 15 entidades da sociedade civil. Reivindicavam a defesa da escola pública e democrática, a definição e destino de um percentual das verbas públicas para a educação e a gestão democrática na escola. Como resultado a gestão democrática da educação e dos equipamentos públicos foi inserida na

Constituição, mas de forma genérica e que deveria ser definida na LDB. Logo após a promulgação da Constituição foi formado, para participar no projeto de elaboração da LDB, o Fórum Nacional de Educação integrado por diferentes setores da sociedade civil engajados na formulação de um projeto democratizante de educação nacional que englobaria da pré-escola ao ensino superior. Aglutinava as mesmas forças que se haviam organizado para a elaboração de propostas e emendas para a Constituição de 1988. Contou com a colaboração dos deputados Otávio Elizeo, Florestan Fernandes, Hermes Zenetti, e com Jorge Hage, relator do projeto substitutivo para a nova LDB aprovado pela Comissão de Educação da Câmara em 28 de junho de 1990. Nesse projeto uma concepção de gestão democrática aparecia como um dos principais fundamentos da educação nacional. Naquele momento existia no Congresso nacional uma maioria partidária comprometida com o projeto de redemocratização que tinha inspirado a Constituição e que apoiava a inserção de dispositivos mais democráticos na LDB. Paralelamente, durante o período em que tramitou no Congresso o projeto para a nova LDB, foram formados grandes lobbies a partir de aglutinação dos interesses das escolas privadas e ou confessionais. Esta estratégia permitiu inserir no projeto inúmeras de suas reivindicações.

O projeto conhecido com “substitutivo de Jorge Hage” previa propostas para a formação de professores e carreira na área de educação e incorporava o Fórum como instância de consulta ampliada do Conselho Nacional de Educação (CNE), procurando acabar com o monopólio estatal na gestão da política educacional do país. O setor público era concebido como a área de bens e serviços produzidos, geridos e mantidos pelo Estado e a escola pública era entendida como equipamento coletivo estatal destinado à instrução e à formação de cidadãos. A escola, pública e gratuita deveria ser articulada com o mundo do trabalho e ligar-se à experiência sócio-cultural de suas clientelas. Assim, a concepção de público ligava-se à estrutura material escolar, equipamentos e professores pagos com verba do Estado, originada dos impostos. Daí a necessidade

de fiscalizar e democratizar a gestão dos recursos educacionais, a gestão das atividades cotidianas escolares, as decisões e formulação de planos e políticas educacionais nacionais. A gestão democrática, segundo a proposta do Fórum se daria através de canais institucionalizados tais como conselhos representativos sancionados por lei.

Com as eleições de 1989, entretanto, alterou-se a conjuntura política e a composição de forças no Congresso, com a ascensão de setores políticos mais conservadores. O Fórum perdeu boa parte de sua base partidária suas propostas sofreram pressões contrárias por parte do governo federal e de seus aliados, que procuraram arquivar o substitutivo de Jorge Hage.

A alteração da correlação de forças no Congresso possibilitou a tramitação paralela no Senado de um outro projeto de LDB de autoria do senador Darcy Ribeiro (PDT- RJ), assinado também pelos senadores Marco Maciel (PFL- PE) e Maurício Correa (PDT-DF). O projeto Darcy Ribeiro era apoiado pelo do ministro José Goldenberg e foi elaborado com a assessoria de membros do primeiro escalão do Ministério da Educação do governo Collor (Saviani, 1999:129). Nesse projeto o Poder Executivo ficava livre para formular a política educacional segundo suas conveniências, sem que fosse estabelecido nenhum controle da sociedade organizada. Assim, como observa Saviani, *“diferentemente do projeto da Câmara, que se formulou sobre uma concepção de democracia participativa, compartilhando-se as decisões entre autoridades governamentais e comunidade educacional organizada, através de Conselhos de caráter deliberativo, o projeto do Senador tem por base uma concepção de democracia representativa na qual a participação da sociedade se limita ao momento do voto através do qual se dá a escolha dos governantes. Uma vez escolhidos, estão eles legitimados para tomar as decisões em nome de toda a sociedade não necessitando mais sequer consultá-la”* (Saviani, 1999:129).

Com o impedimento de Fernando Collor em setembro de 1992

assumiu a Presidência da República Itamar Franco, que indica como Ministro da Educação o prof. Murilo Hingel que manifesta apoio ao projeto de Jorge Hage.

Em 1993 tramitavam no Senado os dois projetos, o substitutivo de Jorge Hage, que recebera inúmeras emendas e revisões e o do senador Darcy Ribeiro. A proximidade da revisão constitucional levou muitos parlamentares defenderem a posição de aguarda-la e só depois retomar a tramitação dos projetos. Alguns senadores defenderam a posição de que as diretrizes e bases da educação nacional deveriam se limitar ao que já estava estabelecido na Constituição e às possíveis alterações decorrentes da revisão constitucional. Pode-se concluir que já se encontrava em andamento uma concepção de administração estatal que tendia a concentrar as normas e implementação das medidas educacionais no âmbito do executivo, através da regulamentação de aspectos vitais da educação a partir de organismos burocráticos do governo.

Em 1995 assumiu a pasta da Educação Paulo Renato C. Souza e retornam algumas das pessoas que haviam ocupado posições no primeiro escalão do governo Collor, durante a gestão de José Goldenberg e participado da assessoria ao projeto Darcy Ribeiro (Saviani, 1999:159). Após inúmeras alterações no que diz respeito ao controle político e à administração do sistema educacional, que se orientaram segundo linhas da política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso, o projeto de Darcy Ribeiro foi aprovado em dezembro de 1996.

Na forma final da lei, a gestão democrática no campo educacional foi apenas citada e destituída de qualquer significado. A formação dos profissionais da administração educacional não foi sequer mencionada. Percebe-se um esvaziamento de todo o conteúdo que possibilitaria a participação democrática. O texto tratou de quase todos os aspectos educacionais de forma bastante genérica e inócua, e muitos foram deixados para ser normatizados pelo MEC. Isto permitiu uma reforma educacional em aspectos pontuais e tópicos, que correspondiam a

interesses especificamente administrativos e operacionais da política educacional do atual governo.

2. A Reorganização do Estado e a gestão democrática

As estratégias políticas adotadas na década de 90 no Brasil estavam inseridas em um processo de reorganização do próprio Estado Brasileiro, tanto em sua concepção quanto em suas atribuições. Esta reorganização já se anunciava no Programa Setorial do Governo Fernando Collor:

“torna-se propósito governamental repensar o papel do Estado, adequando-o aos requisitos de uma política educacional voltada para o desenvolvimento econômico, científico, social e cultural, incorporando formas democráticas de organização da sociedade e articulando-se adequadamente com a iniciativa privada. O Estado deve ter como função primordial corrigir desigualdades sociais, implementar prioridades nacionais e gerir administrativa e financeiramente os recursos públicos” (Programa Social na Área de Educação, 1990:09).

Esse encaminhamento da reorganização acabou por se transformar em um **atrelamento** de setores sociais às demandas da economia globalizada, como mostram diversos estudos recentes. As estratégias governamentais passaram a sofrer forte influência de organismos multilaterais de crédito, que influenciam as políticas *“adequadas de forma que encorajem o crescimento econômico e o desenvolvimento social num contexto de estabilidade macro econômica”* (Banco Mundial, 1995:11).

A reforma educacional e a reforma e reestruturação do estado eram medidas recomendadas pelo Banco Mundial, na chamada **era pós-ajuste**, que se segue à crise Mexicana de 1994 (Soares, 1996:28-29).

Durante o período de 1995-1998 (Primeiro mandato de FHC) foi criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) para realizar a referida reconstrução. Foi elaborado um Plano Diretor no qual se propunha a adoção da **administração gerencial** para determinados setores do Estado. Essa e outras proposições baseavam-se em uma concepção que entende o **Estado** como uma **organização burocrática** que detém o poder de, **unilateralmente**, determinar *obrigações para terceiros*, principalmente os **impostos**: *“O Estado é a organização burocrática que possui o poder de legislar e tributar sobre a população de um determinado território. O Estado é, portanto, a única estrutura organizacional que possui o poder ‘extroverso’, ou seja, o poder de constituir unilateralmente obrigações para terceiros, com extravasamento de seus próprios limites”* (MARE, 1995).

Esta afirmação, muito preocupante, mas que dá continuidade às nossas tendências de predominância do estamento burocrático e suas concepções, omite completamente um outro entendimento do Estado, como Constituição, como forma de organização das relações políticas de uma sociedade. Desta, certamente faz parte o aparelho administrativo, principalmente, se falamos de **Estado Moderno**. Esse aparelho, entretanto, também é supostamente *democratizável*, e não propriedade privada de suas principais autoridades. Nesse sentido, conforme lembra Rosenfield:

“A transformação da situação material da sociedade, se ela não vier acompanhada de uma efetiva democratização dos espaços ocupados pelo aparelho estatal, não modificará as condições políticas que tornaram esta situação possível. Uma administração situada fora do processo de decisão

política permanece à margem do que é público, ou seja, a burocracia estatal apropria-se dos mecanismos reguladores da vida social e econômica sob uma forma que se pretende imparcial, como se democracia fosse um simples ritual eleitoral. A ‘coisa pública’ numa tal situação é tudo menos pública” (Rosenfield, 1984:23)

Entender também o Estado, considerado como **estrutura organizacional**, que tem o poder de, **unilateralmente**, fixar **impostos** e outras obrigações é certamente uma aberração. Restaria a todos os que não detém esse poder a condição de **súditos contribuintes** e não de cidadãos.

A reforma proposta para os setores considerados **não exclusivos**, entre os quais, o setor educacional, significa, de acordo com o Plano Diretor, afirmar que eles passariam a funcionar sob a égide da administração gerencial, “*cuja diferença fundamental deixa de basear-se nos **processos** (grifo nosso) para encontrar-se nos **resultados**” (grifo nosso) (MARE, 1995). Essa proposição expõe com todas as letras uma separação entre **meios e fins** que, como se sabe, caracteriza a idéia de que **os fins justificam os meios**, anunciada há muito tempo e que é uma das mais importantes características do pensamento político moderno, infelizmente.*

Em decorrência da adoção dessas estratégias norteadoras da política educacional, pode-se encontrar na internet documentos do MEC que apresentam **avaliações, resultados**, e os seus **indicadores**. Como exemplo: *Educação Brasileira: Política e Resultados*. Este documento traz a afirmação de que **os indicadores mostram que a atual gestão já produz conquistas palpáveis** (...) Entretanto, as análises e conclusões resultantes de **indicadores** não são também pontos pacíficos. Com um título muito sugestivo, *Ilusão ou ingenuidade? Indicadores de ensino e política educacional*. Bottani escreveu um artigo no qual, entre outras,

faz a seguinte afirmação: “*A escolha das propriedades a serem utilizadas como indicadores, é, portanto, uma operação delicada, cheia de conseqüências porque determina o valor heurístico do conjunto de indicadores além da qualidade do trabalho analítico (...) os indicadores não permitem formular um juízo sobre a qualidade de um sistema educacional e muito menos demonstrar sua superioridade com respeito um ao outro*” (1998:26).

Com relação à reforma do Estado e, mais especificamente, sobre a necessidade de se modificar a **gestão** dos sistemas escolares, é interessante observar também que alguns intelectuais escreveram e defenderam as mesmas mudanças. Costa, em um excelente artigo, analisa trabalhos de Guiomar Namó de Mello porque entende que ela “*incorpora elementos - chave do pensamento liberal, os quais ficam mais explícitos quando sua atenção se dirige para a **gestão** (grifo nosso) dos sistemas escolares*” (1994:511).

As críticas de Mello dirigem-se ao Estado, à sua burocracia, ao seu modelo centralizador, padronizador. Atingem também os partidos, os grupos profissionais organizados, os intelectuais e educadores, este últimos com seus modismos doutrinários e pedagógicos.

Concordamos com Costa que considera essas críticas sedutoras, ressaltando, porém que, da forma como são apontadas, permitem que Mello desloque a discussão: “*não são mais dicotomias entre escolas públicas e escola privada, mas entre padrões de gestão tecnicamente diferenciados*” (Idem:512). Costa critica também as noções de **democracia intra-escolar** e de **público não-estatal**, que atribui à **neo-reforma**, por excluir partidos, burocracia e corporações, agora transformados em inimigos da escola pública:

“Pública de quem, sem as possíveis intermediações reais, sem os atores que têm nome, história, objetivos razoavelmente explícitos? O sonho de uma escola sem a política

transforma a interessante questão de formas de gestão mais participativas em um devaneio autoritário: uma escola pasteurizada. Mais uma vez manifesta-se a imagem literal de um mundo organizado pela lógica dos atores atomizados, as vontades individuais das 'massas', dos 'descamisados', tornados voz ativa magicamente pela descentralização" (Costa, 1994:515). Acrescenta também que, (...) O deslocamento da discussão público/privado para a questão do padrão de gerência e da avaliação da qualidade é a versão educacional máxima do Estado Mínimo" (Idem:515).

Destacamos ainda, uma última observação importante dentro de nossos limites, também apontada por Costa, ao referir-se ao aspecto **dissimulador** do papel **redentor** atribuído à educação, quando confrontado às políticas **efetivamente desenvolvidas pelos grupos no poder** e também pela **ausência**, no mesmo discurso dos **neo-reformadores**, de referências aos gastos públicos com educação: *"pelo contrário, sua defesa restringe-se a uma melhor gestão dos dispêndios já existentes ou até mesmo redução"* (Idem:517).

3. Estratégias Políticas adotadas - década de 90

Surgem nesse contexto, medidas marcantes que induzem à municipalização do ensino e alteram o seu financiamento, estabelecem rígidos critérios de organização das matrizes curriculares das escolas de todo território nacional, a despeito dos discursos que defendem a flexibilização e a democratização da gestão: Descentralização, Municipalização e FUNDEF, Parâmetros Curriculares (PCN), Diretrizes Curriculares (DCN), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Sistema de Ciclos e Pareceres sobre a Formação de

profissionais da educação.

Descentralização, Municipalização e FUNDEF - A Constituição brasileira de 1988, de tendência democratizadora, criou condições para o aparecimento de discursos nos quais a capacidade técnica e gestonária são tidas como imperativo da modernização, da melhoria e da oferta da qualidade de ensino, dos princípios de igualdade e equidade, do direito de todos, entre outros. Assim, em seu Art. 206, estabelece que o ensino será ministrado com base em princípios democráticos:

- "I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte, e o saber;*
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;*
- IV - gratuidade de ensino público em estabelecimentos oficiais;*
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma de lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;*
- VI - gestão democrática do ensino em estabelecimentos oficiais (**grifo nosso**);*
- VII - garantia do padrão de qualidade"* (C.F. /88 Art. 206).

Convém dizer que a gestão democrática incorporada na Constituição de 1988, ainda levando-se em conta a influência da demanda dos movimentos sociais em seu texto, induz a novas formas de organização e administração do sistema, objetivando primordialmente a

universalização do ensino, possibilitando, devido a diferentes leituras, o surgimento de diversas políticas e formas de entendimento de gestão democrática.

A gestão democrática aparece apenas em três artigos da LDB, que são os seguintes:

“Artigo 3º ...

VIII - *gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino.*

Art. 14 - *Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:*

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - *Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (LDB/96).*

Para Mendonça, o texto da LDB “(...) não incorporou a idéia de que a gestão democrática prevista para o ensino público se aplique a todas as instituições que recebam recursos públicos para a sua manutenção, bem como desconheceu a elaboração do planejamento anual valorizando a experiência da comunidade e a possibilidade de escolha de dirigentes pela comunidade escolar (...)” (2000:125).

A municipalização do ensino foi se concretizando a partir da

década de 70, com a vinculação de recursos do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) para a área da educação e, com programas governamentais visando a estruturação técnica e administrativa municipal para sua atuação na educação. Como exemplo podemos citar o Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (PROMUNICÍPIO) desenvolvido pelo MEC a partir de 1974.

A Emenda Constitucional 14/96 (PEC 233-A), regulamentada pela Lei 9424/96 que, modificou o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias de 1988 e os Arts.: 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, acabou ocasionando, compulsoriamente, a *descentralização* do Ensino Fundamental, via municipalização, de maneira induzida.

Originou-se com o Plano Decenal de Educação, a partir reivindicações de setores progressistas, cuja idéia principal era a de criação de um Fundo que fosse capaz de dar conta da Educação Básica, resultando na assinatura de um Pacto de Valorização do Magistério em 1994.

O atual governo (2º mandato de Fernando Henrique Cardoso) fez algumas modificações nesse Fundo: passou a vincular-se exclusivamente ao Ensino Fundamental através da E.C. 14/96, aprovada em 12 de janeiro de 1996, antes da nova LDB. Entrou em vigor partir de 1º de janeiro de 1997 com o objetivo de disciplinar os gastos dos Estados e Municípios com a educação (25% da receita de impostos definidos pela Constituição).

A E.C.14/96 estabelece que, no mínimo 60% dessa receita de impostos seja destinada à manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Em relação a esse Fundo destacamos os seguintes pontos: a) a elevação de 50% para 60% do percentual de aplicação de recursos para os Estados e municípios

e a diminuição de 50% para 30% para a União; b) possibilita a intervenção nos Estados e Distrito Federal quando não forem aplicados os mínimos orçamentários em educação; c) substitui o do termo *progressiva extensão da obrigatoriedade* por “progressiva universalização do ensino médio”, o que na prática pode postergar o oferecimento do ensino médio brasileiro (alteração do art. 208 da CF); d) a substituição do termo *pré-escolar* por *educação infantil*, ampliando o atendimento da educação de 0 a 6 anos de idade e as conseqüências no atendimento da educação infantil nos municípios; e) o fato desse Fundo ser de natureza contábil; f) a fixação do custo-aluno-ano e seu nivelamento por baixo como forma de eximir a ação supletiva da União; g) a não contabilização das matrículas de jovens e adultos (suplência) para fins do Fundo; h) a forma de complementação feita pela União aos recursos dos Fundos, vetando a utilização do salário-educação (Art. 6º, § 5º) para que os mesmos não fossem além dos proclamados 30%”; i) a capacitação dos professores como forma de despendar recursos dos 60% destinados ao pagamento de seus salários.

Verificamos que o financiamento ainda continua sendo um *nó górdio* para a efetivação da qualidade de ensino, sobretudo para as municipalidades, pois é a **única** área em que se trabalha com **dinheiro em caixa** e não com orçamento. Entenda-se por orçamento: documento que apresenta **previsão de receita** (ou recebimentos, ou ainda arrecadação) dos governos federal, estaduais ou municipais, e **fixa suas despesas** (ou desembolso, ou gastos), podendo ainda autorizar empréstimos governamentais. O orçamento anual deve ser baseado na Lei de Diretrizes Orçamentárias (L.D.O.) que expõe sua meta e prioridades.

Essa medida aliada aos traços patrimonialistas da coisa pública presentes no Brasil, torna ainda mais difícil a gestão democrática, se considerarmos o papel decisivo da gestão dos recursos. Tal fato, agrava e fortalece as políticas clientelistas, o mandonismo local que repercutem

diretamente em qualquer proposta ou tentativa de gestão participativa sob viés democrático, pois o peso de uma lei se mede principalmente pelos recursos financeiros que esta pode mobilizar. Dessa maneira, podemos perceber um distanciamento como diz Gandini (1989:140) “...entre os legisladores-burocratas e o pessoal que executa...” como é o caso dos novos instrumentos legais aqui considerados e a prática efetiva da gestão democrática.

Os Parâmetros Curriculares foram preparados estranhamente antes das Diretrizes, pelo Ministério da educação. Evidenciam a escola como foco de transformações sociais e como um espaço em permanente construção. Enfatizam a necessidade de participação e envolvimento direto de todos os componentes da comunidade da escolar, sugerindo que, as relações promovidas neste espaço também são partes constitutivas do processo educativo: “*Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos capacidade de vivenciar as diferentes formas de inserção sóciopolítica e cultural (...) assumir-se [a escola] como espaço social de construção de significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania*” (PCN, 1997:34).

E, mais adiante, afirma... “*as escolas brasileiras, para exercerem a função social aqui proposta, precisam possibilitar o cultivo dos bens culturais e sociais, considerando as expectativas e as necessidades dos alunos, dos pais, dos membros da comunidade, dos professores, enfim dos envolvidos diretamente no processo educativo*” (PCN, 1997:47-48).

No entanto, o que se observou, em geral, foi o **desconhecimento** das **intenções** e do **processo** supostamente participativo que culminou com o envio dos **Parâmetros** para as escolas. Pode-se perceber que os agentes envolvidos no processo educacional, principalmente os docentes, não percebem as escolas como **espaços de construção**: recebem os documentos e procuram implantá-los, muitas vezes de forma passiva.

As **Diretrizes Curriculares** foram preparadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e foram aprovadas **depois** dos PCN, o que mais uma vez demonstra a agilidade do poder executivo (MEC) em relação aos órgãos colegiados e representativos de educadores. Entretanto, apesar do alto nível de muitos dos acadêmicos que fazem parte do CNE, as diretrizes são redigidas **também** de forma impositiva e categórica. Estranhamente, no caso daquelas referentes ao Ensino Fundamental, dirigem-se às **escolas**, como **sujeito** da ação e utilizam **sempre** o verbo **dever**. Assim, por exemplo, afirmam que as escolas **deverão** utilizar um determinado conceito de aprendizagem (que é explicitado...) e indicam o **diálogo** como forma de **expressão**. É interessante pensar como se pode **impor** o diálogo e também, tendo em vista o número de detalhes que são apontados como imperativos, perguntar se não se estaria limitando a autonomia das escolas, prejudicando a flexibilização e princípio de gestão democrática. Isso, no caso das *escolas* conseguirem cumprir todas as determinações.

O **Sistema Nacional de Avaliação da Educação** Básica (SAEB), coordenado pelo MEC-INEP (Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) surge como expressão da política de **avaliar resultados**, instrumento de aferição da capacidade das escolas em executar seu trabalho segundo as referências apresentadas pelo próprio Ministério: *“a análise dos resultados (...) permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas, possibilitando as ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino brasileiro”* (www.inep.gov.br/saeb/default.htm.p.1-1).

A criação do SAEB, que avalia **de fora para dentro** o processo educacional desenvolvido, tem gerado reações que visam **preparar** os alunos para as provas procurando **adequar** as práticas escolares aos

requisitos norteadores dos instrumentos de avaliação do INEP. Pode-se perguntar se assim se estaria estimulando o ensino crítico, contextualizado, que **também** é defendido pelo Ministério. Da mesma forma, seria mediante este tipo de procedimento que se afirmariam os princípios de autonomia, gestão democrática e flexibilização apresentados pelas leis recentes?

A **formação dos profissionais** da educação tem provocado muitas discussões a respeito dos cursos superiores de pedagogia, que supostamente seriam substituídos por Institutos Superiores de Educação. Este ponto provoca debates acerca do perfil do profissional que se deseja formar, levando-se em consideração principalmente a **docência**. Não encontramos referências à formação para a atuação em um contexto de gestão democrática e nem tampouco a respeito de formação de administradores.

Reconhece-se a importância que vem sendo atribuída à docência, mas algumas críticas às posições defendidas pelo CNE e pelo MEC apontam a necessidade de formação de profissionais que possam atuar não apenas como **executores** de decisões alheias, mas sim como sujeitos de suas ações. Torna-se importante, nesse sentido, valorizar a formação de profissionais que possam atuar na criação e elaboração das matrizes curriculares, dos projetos escolares, na dinâmica organizacional e na gestão das escolas (Libâneo & Pimenta, 1999:260). Esses autores entendem que *“a legislação recente do CNE não só não acrescenta nada de novo, como também não incorpora inovações e funções já bastante difundidas na produção de conhecimento da área, como a interligação entre formação inicial e continuada, o desenvolvimento profissional dos professores, a pesquisa - ação, a unidade do processo formativo dos professores de todos os níveis e modalidades de ensino”* (Idem:269).

Os **sistemas de ciclos** e **progressão continuada** adotados por alguns Estados, segundo determinação da Secretaria da Educação,

surgiram de decisões bem fundamentadas teoricamente. Entretanto, mais uma vez, verificou-se a absoluta falta de **poder de decisão** das escolas. Os alunos e suas famílias, professores e administradores, tiveram que enfrentar situações para as quais não estavam preparados. Os resultados até agora obtidos indicam redução **dos índices** de reprovação e evasão, mas tudo indica que não tem havido melhoria da qualidade de ensino.

Ao contrário, pode-se encontrar nos meios de comunicação e na imprensa, em especial, matérias que denunciam os sérios problemas encontrados. Assim a revista Educação (n. ° 231) transcreveu o *texto* resultante de um ditado feito para alunos da periferia de São Paulo, da **4ª série**: texto ditado: *No dia 22 de abril, comemoramos os 500 anos do nosso Brasil, que é uma terra maravilhosa.* Um dos alunos escreveu o seguinte: *NO DINA VIT DO DE ABINU D DONI COME KICNA DO NO BO BASINU TERÃ MLAZA.*

Sobre essa matéria, o Ministro da Educação Paulo R. C. Souza, afirmou o seguinte: *“É o fracasso da escola. Ela tem que fazer o aluno aprender. Temos de cobrar e exigir a dedicação dos professores. Precisamos trocar esta estrutura de reprovação, mas com avaliação”* (Educação, 2000:36-44).

O jornal **O Estado de São Paulo** publicou também, recentemente, duas matérias extensas e consistentes a respeito dos graves problemas encontrados nos textos dos alunos de escolas públicas. Frente a essa matéria, na mesma edição, a secretária da Educação de São Paulo Prof^a. Dr. ^a Rose Neubauer, afirmou o seguinte: *A responsabilidade é das escolas.* Para ela, a implementação de ciclos foi acompanhada de um aparato voltado para atender às novas necessidades deste sistema e compete às escolas utilizar este aparato e obter melhores resultados (O ESP, 01/10/2000:A 10-11).

Diante dos exemplos apresentados constata-se que as escolas estão *credenciando* alunos à condição de *subcidadãos*. Eles indicam,

mais uma vez, a contradição entre o discurso da melhoria da qualidade e a precariedade da formação promovida pelas escolas. Além disso, parece que o poder público, segundo as manifestações do Ministro da Educação e da Secretária da Educação do Estado de São Paulo, ao identificar as falhas do sistema que criou, transfere para **a escola** a responsabilidade pelo fracasso.

Considerações finais

A política educacional que vem sendo implementada nesta última década (1990-1999), tem se caracterizado, de forma geral, pela incoerência entre os discursos e as medidas adotadas. Afirmam-se princípios de democratização, de autonomia, flexibilização, descentralização, gestão democrática e os procedimentos operacionais são marcados pela imposição, pela centralização e pela autonomia dos órgãos políticos-administradores centrais, que normatizam, obsessivamente, avaliam, criam instrumentos que direta ou indiretamente acabam por determinar a maior parte dos procedimentos que ocorrem no interior das escolas.

Dessa maneira, é compreensível a ausência de proposições ou discussões a respeito da formação de administradores escolares. Essa torna-se dispensável ao se constatar a ingerência efetiva dos órgãos políticos-administrativos centrais. Entretanto, essas incoerências aparentes possibilitam que, ao constatar-se problemas, que decorrem em grande parte das estratégias adotadas, se possa afirmar que, **a culpa é das escolas.**

Em outras palavras, o pensamento conservador-burocrático pode ao final afirmar o seguinte: **A operação foi um sucesso. Pena que o paciente morreu.**

Resumen La inserción de la gestión democrática de enseñanza pública en la Constitución de 1988 (art. 206, inciso VI) puede ser considerada una importante conquista. En esta época estaría en “contramano” de las tendencias y tradiciones autoritarias y clientelísticas de la administración pública brasilera. Este trabajo pretende analizar algunos aspectos de los discursos oficiales referentes a la gestión democrática de enseñanza. Entre los principales documentos oficiales a ser analizados se destacan: la Constitución de 1988, el Programa educacional del gobierno de Collor (1990), la LDB de 1996 y las medidas referentes a la Enseñanza fundamental, implementadas por los gobiernos en los últimos años. El objetivo principal del análisis es procurar comprender el significado que vienen adquiriendo los conceptos de “gestión democrática de enseñanza” y de formación de los administradores escolares. Aunque los documentos sustenten el principio de gestión democrática, ésta viene siendo inviabilizada por algunas reformas implementadas.

Palabras claves

Brasil; Políticas Educativas; Administración Democrática; Enseñanza Fundamental.

Abstract The insert of the democratic administration of the public teaching in the Brazilian Constitution of 1988 (art. 26 subparagraph VI), was considered an important conquest. It would be, at that time, against the tendencies and traditions of authoritarian relationship and paternalistic of Brazilian public administration. This work intends to analyse some aspects of the official speeches regarding to the democratic administration of teaching. Among the principal official documents to be analysed we highlighted the Constitution of 1988, Educational Program of Collor's Government (1990), Policies and Bases of National Education 1996 and measures regarding to fundamental teaching implemented by Governments in the last years. The main objective of this analysis is to understand the meaning that the concepts of “Democratic Administration of Teaching and school administrators” formation has acquired. Although the documents sustain the beginning of the democratic administration, this has been made almost unfeasible by some reforms recently implemented.

Descriptors

Brazil; Polices of Education; Democratic Administration; Fundamental Teaching.

BIBLIOGRAFIA

- BOTTANI, N. *Ilusão ou ingenuidade? Indicadores de ensino e políticas educacionais*. Revista Educação & Sociedade. Campinas: Papirus Ano XIX. N. 65.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de oliveira. 4.ed.São Paulo: Saraiva. 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).
- _____. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. SECENP: Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Legislação e Normas Básicas para sua implantação). Organização do texto: Leslie M. J. S. Roma. Ed. Imprensa Oficial do Estado. São Paulo. p. 35-59, 1988.
- _____. Lei n. 9424/96, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. SECENP: Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Legislação e Normas Básicas para sua implantação). Organização do texto: Leslie M. J. S. Roma. Ed. Imprensa Oficial do Estado. São Paulo. p. 61-59, 1988.
- _____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Estado*. Brasília. MARE, mar. 1995.
- _____. Ministério da Educação e da Cultura. *Programa setorial do governo Collor na área de educação*. Brasília. MEC, dez. 1990.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros em Ação*. MEC. 2000.

www.mec.gov.br/self.pcnemacao.shtm

____ Ministério da Educação e do Desporto. *Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica*. MEC. <http://www.inep.gov.br/saebdefault.htm>.

____ Ministério da Educação e do Desporto. *Sistemas de ciclos abrange 23% da matrícula no ensino fundamental*. MEC. www.inep.gov.br/noticias/news_372.htm

____ Ministério da Educação e do Desporto. *Educação Brasileira: Políticas e resultados*. MEC. 1999. www.mec.gov.br/home/poleduc/default.shtm.

____ Ministério da Educação e do Desporto. *Balço do Primeiro ano do FUNDEF*. MEC. 1999. www.mec.gov.br/home/poleduc/default.shtm.

COSTA, M. da. (1994). *Crise do Estado e a crise da educação: influência neoliberal e reforma educacional*. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas:Papirus. Ano XV. N. 49.

FAORO, R. (1958) **Os donos do poder – Formação do patronado político brasileiro**. Porto Alegre: Globo.

GANDINI, R. C. P. (1989) *A política educacional brasileira e o reformismo autoritário*. In: BERNARDO, M. V. C. [et al.]. **Pensando a Educação**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, pp. 133-141. Ensaio.

JORNAIS: (?)

Autor do artigo(?) Título do artigo (?). *O Estado de São Paulo*. São Paulo. 01 de out. 2000. Caderno A-11. pp. 1-10.

Autor do artigo(?) Título do artigo (?). *Folha de São Paulo*. São Paulo. dia, mês, ano (?) Caderno. A-3. pp.7-10.

MENDONÇA, E. F. (2000) *A regra e o jogo: Democracia e*

patrimonialismo na educação brasileira. Tese de doutorado. UNICAMP. Campinas.

NASCIMENTO, G. (2000) *O fracasso de todos nós*. **Revista Educação**. Ano27. N. 231.

ROSENFELD, D. L. (1984) *Qual é a questão da Democracia*. São Paulo: Brasiliense.

SAVIANI, D. (1999) *A nova lei da educação – LDB – trajetória, limites e perspectivas*. 5ª edição. Campinas: Autores Associados.

SCHEIBE L. & AGUIAR, M. A. (1999) *Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de Pedagogia em questão*. **Revista Educação & Sociedade** Campinas: Papirus. Ano XX. N. 68.

ENTREVISTAS

Entrevista a María José Sobejano Sobejano

Realizada por Gabriel Huarte * y Claudia van der Horst **

Dra. MARIA JOSE SOBEJANO SOBEJANO

Doctora en Historia por la Universidad Complutense de Madrid.

Desde el año 1974 hasta el 1988 desempeño diversas actividades docentes (Jefe de Equipo de Ciencias Sociales, Secretaria General Técnica del programa) en el PRONEP/EGB (Programa Nacional de Especialización de Profesores de Enseñanza General Básica), de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) con el Ministerio de Educación. Formación con la metodología a distancia.

Desde 1988 profesora del Area de Ciencias Sociales en el nuevo Programa de Formación de Profesores (P.F.P.) dirigido a profesores del área de secundaria, a distancia desde la UNED.

Desde 1988 Profesora Ayudante de Universidad por concurso, asimilada a la Ley de Reforma Universitaria y ubicada en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Específicas de la Facultad de Educación de la UNED. Desde 1990 Profesora Titular Interina y desde 1993

* Prof. Asociado en el Area de Didáctica de la Historia e Investigador del NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Univ. Nac. del Centro de la Pcia. de Buenos Aires, Tandil, Argentina. Correspondencia: ghuarte@fch.unicen.edu.ar

** Profesora Auxiliar del Area de Historia de la Educación e Investigadora del NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Univ. Nac. del Centro de la Pcia. de Buenos Aires, Tandil, Argentina. Correspondencia: cvander@fch.unicen.edu.ar

profesora Titular del Area de Didáctica de las Ciencias Sociales en la UNED.

Mi actividad profesional esta dedicada, hasta el momento, a la formación permanente de profesores de ciencias sociales en el PFP de la UNED. Actualmente trabajo en la preparación de nuevas materias del área de Didáctica de las Ciencias Sociales y de Didáctica de la Historia para la formación inicial de profesores en nuevos planes de estudio y para la implantación por el Ministerio de Educación de España del Curso de Adaptación Pedagógica o plan para formación del profesorado de secundaria en la didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia.

Directora de cursos de verano sobre la didáctica de las ciencias sociales y de la historia.

Directora de pasantías de profesores chilenos de enseñanza secundaria en Madrid (convenio Ministerio de Educación de Chile/Organización de Estados Iberoamericanos/UNED) durante los cuatro últimos años, para la didáctica de las ciencias sociales y la historia.

Ha publicado libros o unidades didácticas base de los cursos de la UNED, también, numerosos artículos para revistas especializadas, llevando a cabo una constante participación en congresos y simposios de su especialidad.

La entrevista que realizamos a la doctora Sobejano persigue dos objetivos. En primer lugar describir las características de la educación a distancia -de la cual la UNED con sede en Madrid (Universidad Nacional de Educación a Distancia) se constituye en una significativa expresión- en momentos en que esta modalidad alcanza una dimensión impensada hasta hace poco tiempo en nuestro medio. El segundo objetivo se centra en un problema que adquiere singular importancia, sobre todo por las discusiones que ha provocado y provoca a partir de la implementación de la Reforma Educativa, la Didáctica de la Historia o

Didáctica de las Ciencias Sociales.

Primera Parte

1.- ¿Cuándo fue creada y en dónde se inspira el modelo educativo de la UNED? ¿Se trata de una propuesta original o reconoce antecedentes en otras instituciones similares?

“La Universidad Nacional de Educación a Distancia aparece en el panorama educativo nacional e internacional arropada por circunstancias propicias.

Refiriéndonos a la situación española hay que recordar un cambio social y económico relevante en lo que se ha denominado el tardofranquismo o última etapa de la dictadura, a partir de los años sesenta, en la que entran a formar parte del Gobierno equipos tecnócratas, promotores del desarrollo económico y partícipes de una apertura hacia planteamientos liberales. Lógicamente, estos cambios económicos y sociales habrían de repercutir en los principios y finalidades de la enseñanza. Así, la Ley General de Educación (1970) plantea la necesidad de una reglamentación de modalidades de enseñanza que lleguen a amplias capas de la población y posibiliten la igualdad de oportunidades, como la enseñanza por correspondencia, por radio y por televisión. Decretos sucesivos crean una comisión gestora para implementar estas enseñanzas y el III Plan de Desarrollo (1972) ya prevé la fundación de una Universidad de estas características que afecta a todo el territorio nacional. Efectivamente, en 1972 se confirma la existencia de una Universidad dotada de personalidad jurídica y de patrimonio propio: la UNED, que comenzó su andadura académica en 1973 ofertando las carreras de Derecho y Filosofía y Letras, así como un Curso de Acceso

Directo a la Universidad para Mayores de 25 años.

El modelo educativo de la UNED se inspira directamente en el de la Open University, fundada en 1969, aunque no empezó a funcionar hasta 1971, y desde las necesidades educativas españolas se fue diferenciando en su estructura organizativa.

La UNED como otras universidades abiertas creadas por esos años, se enmarcan en una coyuntura de expansión económica y de acceso a puestos de trabajo socialmente competitivos a una población sin titulación académica, que trataban de compensar aportando soluciones alternativas. Pero también es preciso tener en cuenta el cambio social que conduce a la voluntad de dar respuesta a necesidades de educación para todos y de educación permanente y continua, así como de ampliar ofertas educativas para todos aquellos grupos que, por razones sociales, físicas, geográficas, económicas no tuvieron acceso a universidades convencionales. Esta idea obliga a la implementación de modelos educativos centrados en las nuevas tecnologías y en la expansión de ofertas educativas.

Como ya he dicho, este tipo de instituciones crecieron espectacularmente, tanto en el mundo desarrollado como en denominado “en vías de desarrollo”. Los primeros países que utilizaron este sistema de enseñanza superior fueron Sudáfrica (UNISA), Australia (explicable por la enorme dispersión de la población), países del Este de Europa (para hacer compatible enseñanza y producción), y el Reino Unido de Gran Bretaña, que se empeñaba en hacer compatibles dos conceptos: libertad y apertura.

Las respuestas a las demandas formuladas fueron facilitadas por el desarrollo tecnológico y, especialmente, por los avances en los sistemas de comunicación: aplicaciones de la informática y la microelectrónica a la imagen y sonido.

Así es que, podemos concluir que en realidad se rastrean mode-

los de enseñanza a distancia ya en el mundo antiguo y a fines del siglo XVIII y durante el XIX, pero a mediados del siglo XX este tipo de enseñanza se apoya en estudios de carácter teórico y responde plenamente a las demandas del desarrollo económico y técnico.

Existen distintas formas de abarcar este amplio campo de estudios a distancia, lo cual ha dado paso a una variada gama de esquemas organizativos, dando atención preferencial al análisis pedagógico o didáctico o a la búsqueda de eficacia como proceso industrializado. Hoy, estas dos tendencias tienden a neutralizarse y son las Universidades presenciales convencionales tentadas por estos modelos para su supervivencia.

2.- ¿Cuáles son los fines de la UNED y cuál es su inserción en el sistema educativo español como oferta de educación superior?

Desde sus principios se pretendía que la educación abierta contribuyese a una forma de democratización, propiciando una enseñanza sin barreras y en la que todos pudieran tener acceso a la cultura sin requisito previo.

También aspiraba a ejercer una auténtica innovación educativa, utilizando medios y métodos que permitieran al alumno elegir estudios eliminando las dificultades del espacio determinado por el lugar de residencia o las situaciones laborales, y de tiempo, lo que significaba también romper esquemas de edad y compaginar situaciones profesionales y personales.

De esta forma, la enseñanza a distancia abría la posibilidad de generalizar e igualar el acceso a la educación superior, pero también ofrecía una segunda oportunidad a aquellos que no la tuvieron. Pero

además, también se proponía paliar defectos puestos de manifiesto en el sistema convencional de la Universidad presencial.

Para mayor detalle, transcribo algunas finalidades de los Estatutos:

1. Desarrollar el principio de igualdad de oportunidades. Es decir, facilitar el acceso a la enseñanza universitaria y la continuidad a cuantas personas estén capacitadas para seguir estudios superiores y no puedan realizarlos por alguna circunstancia de índole socioeconómica, laboral o espaciotemporal.
2. Establecer y desarrollar programas de educación permanente, promoción cultural y perfeccionamiento profesional.
3. Facilitar la creación de una comunidad amplia y plural sobre la base de unos conocimientos científicos y culturales que sirvan de unión y fomento del progreso y la solidaridad entre las diversas comunidades.
4. Iniciar un sistema nuevo de enseñanza a distancia, utilizando las condiciones y los medios específicos, usando una tecnología de la comunicación que reduzca tiempos y acorte distancias..
5. Abarcar en su ámbito de actuación todo el territorio nacional.
6. Transformar progresivamente todos los alumnos libres de las Universidades (se refiere a aquellos alumnos que no podían asistir a la clase) en alumnos de educación a distancia.
7. Colaborar en la descongestión de carreras y especialidades de Universidades fuertemente masificadas.
8. Construir un sistema individualizado de enseñanza que adapte el aprendizaje a las necesidades de los sujetos.

3.- ¿Existe alguna preferencia sobre el tipo de alumno a los que se dirige la propuesta? En otras palabras ¿cuáles son los requisitos que deben reunirse para aspirar a cursar los diferentes programas de la UNED?

Yo creo expresarme bien si respondo a la primera parte de esta pregunta con una afirmación de principios que me permite relativizar la cuestión. En el sistema de enseñanza a distancia lo más relevante es el material didáctico y la tecnología educativa para la comunicación y la relación entre alumno y profesor. Si está elaborado conforme a la filosofía del sistema, cualquier alumno puede entrar sin problemas en él. Cualquier alumno puede utilizar la metodología de comprensión de textos y el uso de las tecnologías con la orientación de los profesores de la sede central que elaboran el material y con la tutoría que ejercen los profesores tutores en los Centros Asociados de la UNED. Sin embargo, en mi experiencia, creo que este sistema se adapta mejor a adultos que practican el pensamiento formal (o hipotético deductivo), que tienen entrenamiento en técnicas de estudio y que tienen una determinada personalidad basada en el esfuerzo y en el tesón. De ahí que entre los más jóvenes se den prioritariamente los casos de abandono.

También quiero recordar la posibilidad que se abre a un gran número de minusválidos físicos, auditivos, visuales o psíquicos de realizar estudios universitarios. En este último curso la cifra de matriculados discapacitados ronda los mil seiscientos alumnos.

El único requisito, para las carreras regladas es tener los estudios que posibilitan la entrada a la Universidad, que finalizan con el curso de Selectividad o, en su defecto, realizar un curso puente de Acceso para mayores de Veinticinco Años.

Para los cursos de Formación Permanente del Profesorado, Cursos de Especialista, Master, etc. Se requiere la titulación correspondien-

te.

Para los cursos denominados de Matrícula Abierta, no se requiere titulación universitaria y en las guías didácticas se establecen previamente algunos requisitos para equiparar el nivel de comprensión del curso.

Así pues, el requisito prioritario es conocer la metodología a distancia, informarse de las posibilidades académicas y solicitar la inscripción.

4.- En cuanto a la oferta académica en sí, ¿podría describir cuáles son las disciplinas en que se especializa, qué títulos (grado y posgrado) otorga y qué programas de formación y actualización docente propone?

Las predicciones realizadas por expertos en las puestas del Siglo XXI apuntan a las estrechas relaciones que se establecen entre trabajo, ocio y educación y a la adaptación del hogar como lugar de trabajo y estudio. El reciclaje profesional permanente, la reincorporación de parados o semiparados, la adaptación de los jóvenes y menos jóvenes a la movilidad de oficios y profesiones, precisan de unas estructuras flexibles y adaptables a las circunstancias sociales.

Los servicios de la tecnología de aplicación de la televisión por cable y el microprocesador individual (teletexto), añadidos a la comunicación plena e individualizada (telemática) y aplicados al sistema de enseñanza a distancia, permiten responder a mayores retos que las Universidades convencionales. Por ello, la enseñanza a distancia está ya dejando de ser un elemento alternativo para la educación de minorías y transformándose en la gran oportunidad de las mayorías para optimizar

sus expectativas cuando las instituciones puedan responder a este reto.

Alrededor de doscientos mil alumnos componen actualmente la clientela de esta Universidad que abarca desde las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad (selectividad), enseñanzas regladas (licenciaturas y diplomaturas, doctorados y Curso de Acceso Directo para Mayores de 25 Años) y enseñanzas no regladas (Programa de Formación del Profesorado, Programa de Enseñanza Abierta a Distancia, Programa de Master, especialista y Experto, Programa de Formación del Área de la Salud, Programa de Desarrollo Profesional y Otros (Curso de Nivelación de Ayudantes Técnicos Sanitarios, Programa de Fisioterapia, Homologación del Título de Terapia Ocupacional), etc..

En es momento son once las carreras universitarias: Derecho, Ciencias (Físicas y Químicas), CC. Económicas y Empresariales, Filología, Educación, Filosofía, Geografía e Historia, Psicología, Escuela Técnica de Ingenieros Industriales, CC. Políticas y Sociología y Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática.

La oferta de cursos de Formación del Profesorado de las distintas áreas de la Educación Primaria y Secundaria es muy amplia y responde a las necesidades expresadas por el Ministerio que otorga créditos a los profesores que acrediten la realización de estos cursos.

Ante la imposibilidad de referirme a todas y cada una de las ofertas, remito a los interesados al Centro Asociado de la UNED en Rosario (Argentina), situado en Avenida del Huerto 1198, 3° piso. (2000) Rosario y al teléfono: 54 341 421 53 80, donde podrán obtener información detallada.

5.- ¿Podría describirnos brevemente los aspectos metodológicos -a su criterio más singulares (respecto a la enseñanza-aprendizaje)- que configuran la propuesta académica de la UNED?

No es fácil de explicar en pocas líneas, pero trataré de dar una idea aproximada.

La base sobre la que se sustenta la propuesta educativa de la UNED está en una combinación de diversos medios o paquete didáctico multimedia, al que se le exige calidad científico-pedagógica capaz de sustituir la comunicación directa profesor-alumno y facilitar el aprendizaje.

Este paquete se compone de los siguientes elementos: el medio impreso, el material didáctico audiovisual y los medios para la tutorización del alumno.

En cuanto al primero, el medio impreso más adaptado al sistema (la unidad didáctica) es el principal recurso utilizado por las instituciones de educación a distancia, por su coste reducido y facilidad de manejo. Requiere una estructura singular, pues no se trata de un libro de texto convencional sino de una singular conversación entre profesor y alumno, una guía de estudio que debe responder a las fases del aprendizaje y le proporciona al alumno a la vez técnicas de estudio o la metodología apropiada de cada materia.

La Guía Didáctica de cada asignatura contiene toda la información general para orientar el estudio: propósitos, contenidos, bibliografía, calendario de temporalización, así como información administrativa del proceso de estudio del alumno.

Los medios audiovisuales han ido ganando papel sobresaliente entre los recursos didácticos de la enseñanza a distancia, como corresponde a una sociedad informatizada y puede que lleguen a cuestionar la

relevancia del documento impreso. Estos medios han ido cambiando, según las expectativas de la investigación electrónica y tecnológica, desde la radio, la televisión educativa y los audiocassettes hasta la videoconferencia, la comunicación a través del correo electrónico y de internet, con las páginas Web y los portales educativos. El proceso de virtualización que está sufriendo la UNED es un reto para los profesores y la propia institución, en su lucha por mantener su independencia y originalidad frente a otras instituciones que aplican los sistemas de enseñanza a distancia.

Para dar cabida a este sistema de enseñanza la UNED se sustenta en tres pilares básicos:

- La sede central, desde la que se planifican, elaboran, se desarrollan los currícula y se distribuyen.
- Los Centros Asociados, desde donde se acoge, orienta y asiste a los alumnos. También importantes centros de difusión de cultura universitaria en las ciudades.
- El Centro de producción de medios audiovisuales.

6.- En nuestras conversaciones previas Ud. nos ha informado sobre el desarrollo de programas a distancia que la UNED lleva a cabo en algunos países de Latinoamérica. A partir de esa nueva experiencia ¿Cuáles son las expectativas respecto de la continuidad y profundización de dichas propuestas?

Como ya he dicho, la UNED tiende a cubrir la demanda iberoamericana prolongando la red de Centros Asociados: En este momento, en Argentina, Brasil y Venezuela. Con la mayoría de estos países tiene

firmados convenios de colaboración y tiene establecidas condiciones excepcionales para intercambio de profesores con Iberoamérica en investigación y cursos de posgrado. La mayor o menor colaboración depende del interés de las Universidades y en gran parte de la sensibilidad de los profesores ante los problemas burocráticos que se originan. En mi caso, probablemente algo excepcional, la experiencia con profesores y alumnos iberoamericanos ha sido intensa y muy enriquecedora a lo largo de los últimos quince años. Tengo alumnos de Doctorado en Venezuela y Brasil, y allí he viajado a hacer cursos sobre la Didáctica de la Historia; también, mediante convenio entre Ministerio de Educación de Chile y la UNED, he dirigido tres pasantías de profesores de secundaria chilenos en Madrid sobre la didáctica de la Historia y, como sabéis, mantengo contacto con colegas argentinos para intercambiar experiencias.

El sistema educativo de la UNED permite ciertamente acercarnos en el espacio y en el tiempo y debemos aprovechar toda clase de posibilidades que brinda.

7.- A su criterio, para un profesor/a formado en el modelo universitario tradicional ¿Cuáles serían los mayores inconvenientes para desempeñarse en un sistema de educación a distancia?

Yo creo que no existen inconvenientes derivados del sistema, sino al contrario, a un profesor formado en el modelo tradicional se le abren un gran número de posibilidades de expansión. Los inconvenientes son más bien mentales y sobre todo burocráticos, que se resuelven con tesón y con ciertas “habilidades”.

8.- Como culminación de esta parte de la entrevista, nos gustaría escuchar en primer lugar, sus reflexiones sobre la experiencia que ha significado en su desarrollo profesional-académico, su desempeño en estos programas de educación a distancia. Y en segundo término ¿Cree Ud. que la Educación a Distancia se constituiría en una oferta competitiva del modelo tradicional de enseñanza universitaria, o más bien sería un complemento de ésta?

La experiencia de más de 25 años en esta Universidad de Educación a Distancia avala mi convencimiento de que sus fines y las características metodológicas se adaptan mejor a la sociedad actual. Mi trabajo, fundamentalmente con alumnos de posgrado, y en formación permanente de profesores, me parece fantástico y de gran enriquecimiento personal, sobretodo porque los profesores formamos una avanzadilla de este complejo entramado de la aldea global, y podemos aprender mucho unos de otros de las respectivas condiciones educativas medioambientales, es decir, político-educativas, puesto que el conocimiento disciplinar, y psicopedagógico, así como las características biológicas de los alumnos, es el mismo.

En España, son las Universidades convencionales las que tratan de competir con la UNED, sacando cursos de extensión universitaria. Pero la educación a distancia no es particularmente competir con la producción de materiales, sino con modelos, metodologías y estrategias que impliquen calidad y sistematización de enseñanza. En ese sentido la educación a distancia no es un complemento sino una verdadera alternativa a la enseñanza convencional.

Segunda Parte

En la segunda parte de la entrevista, nos proponemos abordar problemas vinculados con su especialidad: La didáctica de la historia. En ese sentido, hemos elaborado una discusión sobre cuatro cuestiones que seguidamente detallamos.

9.- Ud. ha escrito recientemente que hay un acuerdo casi unánime en concebir a las didácticas específicas como dependientes en general de las ciencias de la educación, fundamentalmente de la didáctica general. Sin embargo, Ud. reconoce que existe una dicotomía y una fuerte discusión entre la didáctica general más afecta a reflexionar sobre sí misma y las específicas que, con sus matices, prestan más atención a la naturaleza teórica y metodológica de sus disciplinas. Por otra parte, cuando la discusión se suscita entre los profesores de historia, geografía, lengua o matemática, éstos reprochan a los científicos de la educación, especialmente a los didactas, el ejercicio de un discurso excesivamente teórico que no aporta nada concreto con respecto a la realidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. La pregunta sería entonces: ¿puede construirse un espacio de acuerdo entre ambas posturas? o en otras palabras ¿pueden la didáctica general y las didácticas especiales llegar a complementarse?

Una cosa es señalar el papel subalterno que se atribuye (en nuestro entorno) a estas disciplinas dentro del rango de los saberes legítimos establecidos y, especialmente, dentro de las ciencias de la educación y otra, muy distinta, es aceptarlo como correcto. Se producen roces en determinados niveles, como por ejemplo en los departamentos universitarios, por razones extracientíficas: intereses corporativos e ignorancia

institucional, que apenas se hacen explícitos pero que actúan regresivamente en las decisiones del sistema educativo. Y el resultado es un vacío que hace peligrar las intenciones de las reformas planteadas. Un buen ejemplo de ello es la dificultad que encuentra el Ministerio de Educación en España para llevar a cabo una correcta formación del profesorado de secundaria en las áreas del curriculum.

Creo que es poco adecuado atribuir “dependencia” de las didácticas específicas respecto de las ciencias de la educación. Y mucho menos de la didáctica general. Es cierto que las didácticas específicas son disciplinas muy jóvenes que aún no tienen suficientemente perfilado su estatuto científico, que no están suficientemente implantadas en el panorama universitario con el consiguiente poder institucional y que su campo de investigación es aún embrionario. Para algunos (Rozada, 1992 y 1997), siguiendo la clasificación epistemológica de las ciencias de Toulmin (1977), ni siquiera son disciplinas, sino reflexión y práctica política. Pero de ahí a considerarlas dependientes, hay un abismo. Sí creo que las didácticas específicas forman parte de ese tronco general que componen las ciencias de la educación y no dependen sino que “están pendientes” de todo cuanto tiene que ver con la enseñanza, el curriculum, los alumnos, los profesores, las directrices normativas, las variables contextuales que inciden en el trabajo profesional, etc., etc..

Efectivamente existe dicotomía entre el objeto y los fines de la didáctica general respecto de la didáctica de las ciencias sociales o de la historia. Para empezar, éstas son disciplinas de escasa normatividad cuyas metas son relacionar la teoría con la práctica a todos los niveles y cuyas finalidades fundamentales son la reprofesionalización docente, la emancipación y el cambio social. Están, en este sentido más cercanas a la sociología de la educación, al curriculum práctico y a la teoría crítica de la educación.

Si analizamos los fundamentos y las finalidades de las teorías de la enseñanza y del aprendizaje, nos damos cuenta que, entre la teoría y

la práctica pedagógica, falta un eslabón que explique las realidades educativas. Porque un sistema educativo no se justifica solamente con criterios psicopedagógicos, sino que sabemos se encuentra mediatizado por el contexto. Y ese eslabón que implica una concreción en un proyecto cultural es, precisamente el curriculum, que tiene en cuenta todos los componentes que intervienen en la realidad escolar. En este sentido, las teorías curriculares, que han ido por delante de las teorías de la enseñanza, explican y justifican la necesidad de las didácticas específicas. Uno de los teóricos más relevantes del curriculum: Stenhouse así lo confirma “enseñar tal disciplina o tal campo de conocimientos, es siempre ‘enseñar la epistemología’ de esa disciplina, la naturaleza de la posesión de ese conocimiento”.

Centrándome en la pregunta de si es posible construir un espacio de acuerdo o de consenso entre dos posturas: la cientifista o culturalista y la paidocéntrica o pedagógica, creo que no sólo es posible, sino que están obligadas a entenderse, porque el conocimiento histórico que se transmite en el aula está condicionado y modificado por las teorías y la práctica del curriculum y éste, a su vez, ha de ajustarse a la estructura de la disciplina. Algunos interpretan esta idea como instrumentalista o “ilusión epistemológica”, por ejemplo Cuesta (1998), pero en mi criterio la función emancipadora que estas disciplinas proponen al conocimiento social crítico educativo, dependen del paradigma historiográfico que se elija y de la coherencia entre los distintos paradigmas de los conocimientos implicados. No se trata, por tanto, de dar más argumentos para dividir, sino de trabajar para construir.

10.- La otra cuestión dicotómica que preocupa a quienes desarrollan su labor en las didácticas específicas, es la propuesta de construcción de una «didáctica de las ciencias sociales», la cual aparentemente integraría a las didácticas de la historia y de la geografía. Desde el punto de vista de prestigiosos historiadores de nuestro país, vinculados estrechamente a la enseñanza, la didáctica de las ciencias sociales sería un concepto elaborado por quienes desconocen la especificidad de las disciplinas que integran el área, ya que tanto la historia como la geografía, han evolucionado a partir de sus propios paradigmas y tienen establecidos sus recortes propios para el abordaje de la realidad, situación que condiciona indefectiblemente la naturaleza de su propuesta didáctica. Así las cosas, nos interesa su autorizada opinión sobre este problema.

Otra cuestión compleja y sin varita mágica para resolver es la pretendida integración del conocimiento social, tanto en la investigación interdisciplinar como en un saber para ser enseñado a los jóvenes bajo la denominación de Ciencias Sociales/ Estudios Sociales/ Educación para la Ciudadanía y la didáctica de cada disciplina del área por separado.

Sabemos que el título de ciencias sociales abarca un gran número de disciplinas que durante el siglo XX han ido perfeccionando su estatuto científico y que muchas de ellas han pasado por su especial travesía del desierto depurando sus métodos en lo que concierne a la conformación de sus finalidades y utilización social. Sabemos que algunos investigadores se afanan en encontrar el método interdisciplinar que ayude a comprender los fenómenos humanos en su totalidad y que organismos como la UNESCO, en los años ochenta, alentaron los pasos hacia una educación integradora que ayudara a hacer frente a los problemas de la humanidad. Sabemos que historiadores eminentes como Febvre, Braudel o Le Goff plantearon distintas formas de colaboración

que se han seguido investigando, desde la globalización total de contenidos, a la integración de conceptos y métodos de las diferentes disciplinas, hasta la disciplinariedad o acercamiento de las disciplinas que, a pesar de muchos intentos, está resultando difícil encontrar un marco conceptual global que permita esa integración sin desvirtuar el discurso lógico de cada una de ellas. La polémica no cesa y tiene también componentes corporativistas con consecuencias en la conformación del currículum en las distintas regiones.

Por otro lado, en la enseñanza de la historia se constatan movimientos pendulares al calor de la renovación historiográfica. Así, en Europa caló de diversa forma el enfoque de la escuela de Annales y, a finales de los años sesenta, Reino Unido y Alemania se plantearon un retroceso de la historia en los planes de estudio a favor de lo contemporáneo y lo social, mientras que Francia se afirmaba en la historia nacionalista fuertemente centralizada, en una enseñanza puramente reproductora. Durante los setenta se produce un cambio de signo a favor de la autonomía de la historia si bien con la introducción del enfoque historiográfico de la historia social o historia de las mentalidades que aceptaba de buen grado el tratamiento de los problemas sociales y culturales. En los últimos años un giro conservador influido por posiciones políticas de los estados influyentes (Reagan, Thatcher...) choca con los intentos de las reformas de superar viejos anquilosamientos y plantea la vuelta a “lo básico”, recuperando el interés por lo anecdótico, la cronología, el valor de los contenidos repletos de memoria nacional.

Como Uds. saben, aunque sufrimos continuos intentos contrarreformistas, el currículum español se define como abierto y flexible y, si bien no aclara suficientemente la concepción de la interdisciplinariedad, caben distintas formas de abordar la cuestión. Algunos proyectos curriculares se decantan abiertamente por el estudio de problemas sociales como medio de aplicación de las finalidades la enseñanza de las disciplinas. Otros toman como ejes organizativos del área

de ciencias sociales, las dos disciplinas de histórica implantación: la Historia y la Geografía, contando con que estas dos disciplinas ya han incorporado en su estructura epistemológica y metodológica los saberes procedentes de otras ciencias sociales, y otros se mantienen, para nuestra desgracia, en unos esquemas arcaicos de la Historia que no permiten la entrada a otras influencias. Lo importante, a mi juicio, es que el profesor conozca esta problemática y sus fundamentos y sepa decidir en consecuencia, atendiendo a las finalidades de la enseñanza del conocimiento social y no a la pervivencia del discurso hegemónico que la historia nos tiene acostumbrados en los modos tradicionales.

11.- Con respecto a la posibilidad de una autonomía de las didácticas especiales, es singular la experiencia llevada a cabo en Alemania desde hace ya veinte años. Los didactas de la historia en ese país -entre otros, Jörn Rüsen, Hans-Jürgen Pandel, Bodo Von Borries- parten de la pregunta ¿Qué distingue el aprendizaje histórico de otras formas de aprender y le da su carácter propiamente histórico?. Desde ese punto de vista la didáctica de la historia sería una dimensión propia del conocimiento histórico como lo son la historia económica o la historia de las mentalidades. Ante este problema serían muy interesante sus reflexiones sobre este debate y si esta postura es compatible con las propuestas sobre didáctica de la historia desarrolladas en España.

Me pregunta si la didáctica de la historia sería una dimensión propia del conocimiento histórico y mi respuesta es necesariamente ambivalente. Si no lo es de las ciencias de la educación, tampoco lo será de la historia. Es proverbial la falta de interés que en las cátedras universitarias o en los departamentos de las facultades de estas disciplinas existe

por la didáctica de...

Y, sin embargo, está bien claro que los contenidos marcan las finalidades de la enseñanza y un curriculum de historia se diseña desde los objetivos hasta la evaluación a partir del enfoque historiográfico que se pretenda transmitir. De tal manera que es bueno preguntarse no sólo qué enseñar de la historia sino también qué historia enseñar.

La enseñanza de la historia en los sistemas educativos ha estado siempre presente y se ha impuesto sobre otras enseñanzas con firmeza y tesón; ello porque sirve a la cohesión social y al mantenimiento de unos valores hegemónicos del estado burgués. Hoy puede desempeñar otros papeles muy importantes para la sociedad de hoy si sabe vehicular los valores que corresponden a la dinámica social del siglo XXI. Y de eso tratan los nuevos enfoques historiográficos que surgen a partir de la mal interpretada descomposición de la historia en migajas: la historia, que es un conocimiento dinámico y pluriparadigmático del hombre en sociedad, se plantea hoy su objeto, contenido y método, su sentido en la enseñanza como una nueva axiología de carácter crítico. También los enfoques de las teorías del curriculum se plantean las finalidades de la enseñanza desde la reproducción (curriculum técnico) a la transformación o emancipación (curriculum crítico). Con todos esos materiales se construye el edificio. El arquitecto ha de ser un profesor que cuente con los recursos y los medios para diseñarlo.

12.- Finalmente queríamos consultarte sobre una experiencia que se está llevando a cabo en nuestro país a partir de la implementación de la Reforma Educativa. Con la propuesta de nuevos contenidos básicos en las distintas áreas y disciplinas se han impulsado cursos de capacitación de los docentes desarrollados desde las Universidades. En lo que respecta a la historia, la capacitación de los docentes de enseñanza media ha sido hasta ahora a partir de la actualización de

los conocimientos disciplinares. La disyuntiva se presenta para los nuevos cursos: ¿debemos seguir actualizando el conocimiento disciplinar o debemos incluir también la reflexión sobre la práctica y propuestas que impliquen el traslado (transposición en los términos de Chevallard) de esos renovados contenidos?

En relación con la experiencia que están realizando, mi criterio es que es absolutamente necesaria (por las razones antes expuestas) una actualización de los conocimientos disciplinares, revisando los componentes teóricos especialmente los conceptos estructurantes de la historia, pero más aún entrando en el análisis sobre los debates historiográficos acaecidos durante la segunda mitad del siglo XX. Pero, para formar profesores es preciso revisar los fundamentos de la historia y de la enseñanza desde los fines y no desde los medios y, en este sentido, el análisis de las prácticas docentes, con todas sus dificultades, variables contextuales, éxitos y fracasos, aporta un conocimiento más completo al profesor: en definitiva, un saber profesional práctico que es el saber de la didáctica de la historia: desde la teoría a la práctica y desde la práctica a la teoría.

RESEÑAS
DE
LIBROS

***Un aporte reciente para los estudios
sociales de la ciencia:
la formación de una comunidad científica en México***

María Cecilia Di Marco * - Lucía Beatriz García **

BARTOLUCCI, JORGE. *La modernización de la ciencia en México. El caso de los astrónomos*. Universidad Nacional Autónoma de México - Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés Editores. México, 2000, 324 págs.

Las reflexiones acerca de las relaciones entre ciencia y sociedad se han constituido en objeto de estudio hace medio siglo aproximadamente. En el ámbito de la sociología de la ciencia, entre fines de los años 1970 y comienzos de los 80 se cuestionaron las orientaciones que disociaban los aspectos sociales de la actividad científica respecto

* Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora Auxiliar 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, Argentina.

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

* Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora Titular 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, Argentina.

Correspondencia: E-mail: lgarcia@fch.unicen.edu.ar

de los cognitivos, desafiando así la hegemonía funcionalista y la influencia mertoniana. Este interés renovador de la teoría y la práctica del análisis sociológico de la actividad científica, a partir de los aportes de Khun dio lugar al desarrollo de varios enfoques alternativos y a un desplazamiento de los abordajes tradicionales de la historia de la ciencia como historias descriptivas del conocimiento por el estudio de las disciplinas científicas y técnicas en tanto entrelazado de disciplina, contexto e historia. En definitiva, comenzó a reivindicarse la necesidad de analizar sociológicamente los contenidos cognitivos de la ciencia¹.

En esta línea se inscribe el texto que comentamos, el cual es producto de una tesis de doctorado en sociología. Su autor -sociólogo argentino radicado hace más de dos décadas en México- es investigador ordinario del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y ha realizado diversas investigaciones acerca de la universidad pública mexicana. En esta oportunidad incursiona en el estudio de una comunidad científica, reconstruyendo el proceso de aparición de la astronomía moderna en México, mostrando algunos de los principales factores políticos, sociales, culturales e intelectuales que frenaron la modernización de la astronomía mexicana como así también el análisis de las circunstancias históricas y sociales que hicieron posible su renacimiento.

Este estudio sociológico resulta particularmente esclarecedor respecto a los *vínculos entre el saber y el poder* en el México decimonónico, situación que se prolonga hasta el tramo final del siglo XX, cuando el “*nacionalismo científico*” está siendo bañado por la ola globalizadora.

En la obra -compuesta de nueve capítulos y uno final de conclusiones- se expone, con precisión conceptual y un estilo sencillo y ameno, el recorrido de la investigación. Bartolucci relata en el *Prólogo* como sus inquietudes originales de indagación en el área de la educación superior -motivadas por las intenciones reformistas de las autorida-

des universitarias mexicanas² - se trastocaron hacia un trabajo de sociología de la ciencia con la comunidad científica de los astrónomos. La modificación de los intereses de investigación es explicada por el autor en términos del aporte al conocimiento del proceso de modernización de la ciencia en México a través del estudio exhaustivo de un caso. En su indagación adopta un enfoque cualitativo, entendiéndolo como una propuesta analítica que, ideada por Weber y recreada por Shutz, “*es un modo específico de encarar el mundo empírico; éste tiene la virtud de extraer las tonalidades cualitativas del dato, aun usando fuentes cuantitativas*” (p.46).

Todo investigador con cierta experiencia sabe de la importancia del trabajo con las fuentes para su quehacer; en el caso que estamos reseñando no se trató “*de sacarle jugo a las piedras*” sino que “*el mismo fluía de todas partes*” (p. 15). La diversidad de fuentes utilizadas: orales -integrantes de la comunidad astronómica- y escritas -abundante correspondencia, memorias, informes, el hallazgo de un archivo virgen perteneciente al Instituto de Astronomía de la UNAM en Puebla (y la preocupación de las autoridades del CESU-UNAM por rescatar la memoria histórica al hacerse cargo de dicha documentación)-; la observación de campo en reuniones académicas y gremiales y algunas sesiones de observación en laboratorios astronómicos así como el trabajo con documentos y bibliografía específica en archivos del extranjero (Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Chicago; Science Center de la Universidad de Harvard) evidencian un cuidadoso y meticuloso trabajo empírico. Básicamente, éste consistió

“en relacionar algunos momentos claves del proceso de modernización de la astronomía mexicana con la conducta de algunos personajes también claves, involucrados directa o indirectamente en la definición de las condiciones de concreción del mismo... La hipótesis subyacente es que su participación y grado de incidencia en la evolución de la astro-

nomía mexicana tuvo bastante que ver con las interpretaciones que ellos mismos construyeron acerca de las condiciones culturales, políticas, sociales, intelectuales y económicas que los afectaban” (p. 49-50).

Reconstruyendo cerca de ciento cincuenta años de historia de la astronomía Bartolucci se propone responder dos preguntas clásicas entre los sociólogos de la ciencia: “¿hasta qué punto la ciencia opera como un sistema social autónomo?, y ¿cómo y en qué medida la actividad científica es facilitada o inhibida por factores externos?” (p. 34). Para desarrollar tal propósito partió de una revisión de la literatura y encontró que las escasas producciones existentes provenían de miembros de la propia comunidad: una especie de ‘historia oficial’, de carácter lineal. En cambio sus hallazgos aportan a la comprensión de la modernización de la disciplina explicándola más como resultado de saltos y rupturas que de continuidades. Estas cuestiones están desarrolladas en el Capítulo I (*El Enfoque Teórico*) y condensan la perspectiva del autor respecto a lo que debe ser un estudio social de la ciencia: que combine el enfoque histórico con el sociológico y que elucide su desarrollo como un proceso cultural peculiar, identificando factores “*internos y externos*”, o intelectuales y sociales, que lo impulsan y reproducen. Haber escogido una disciplina científica como objeto de estudio representa una ventaja para plasmar su enfoque metodológico, pues es sabido -explica el autor- que el análisis de las disciplinas es ideal para enfrentar las dificultades teóricas y observacionales planteadas por las condiciones sociales de producción del conocimiento científico.

Los dos capítulos siguientes están dedicados a mostrar algunos de los factores políticos, sociales e intelectuales que frenaron la modernización de la astronomía mexicana entre 1842-1942. Para ello en el Capítulo II (*La Creación del Observatorio Astronómico Nacional*) relata con minuciosa rigurosidad la primera idea de construir un

laboratorio nacional para México, la compra de instrumental específico, la participación en el proyecto internacional “Carta del Cielo”, así como la incursión en el campo de la astrofísica de algunos astrónomos mexicanos. Hechos y relatos le permiten concluir que

“la anhelada modernización no pudo aflorar ante la vigencia de factores tan poderosos como el valor simbólico otorgado oficialmente a la ciencia, el fracaso del proyecto Carte du ciel y la falta de visión intelectual por parte de astrónomos locales” (p.79).

En el Capítulo III (*La Práctica Científica en Condiciones Adversas*) destaca que todas y cada una de las iniciativas mencionadas estuvieron asociadas a la presencia determinante de algún político influyente, gracias a los cuales la astronomía mexicana logró en distintas oportunidades poner al día su infraestructura técnica, aunque los instrumentos adquiridos entre 1842 y 1867 acabaron siendo arrumbados o se perdieron. Entre las carencias que transitó el proceso de modernización de la astronomía moderna enfatiza la falta de estabilidad de personal especializado y la ausencia de una masa crítica capaz de explotar su potencial. No obstante el autor encuentra que “*el ejercicio de la profesión astronómica en México no se vio afectado solamente por factores de orden político-administrativo, también influyeron otros de naturaleza intelectual*” (p.93), en alusión a la permanencia de la identificación intelectual de los astrónomos mexicanos con referentes de Alemania, Francia e Inglaterra, pese a la transferencia del liderazgo astronómico de Europa a los Estados Unidos ocurrido en el lapso 1880-1945.

Las circunstancias históricas y sociales que hicieron posible la astrofísica mexicana, superadora de la antigua astronomía de posiciones, son analizadas en los capítulos cuarto y quinto. *El Despertar de la Astrofísica en México* (Capítulo IV) se inició a fines del período presidencial de Lázaro Cárdenas. “¿Qué sucedió esa vez que pudo concre-

tarse el demorado objetivo de modernizar la astronomía mexicana?” (p.101) es el interrogante central que se plantea el autor y cuya respuesta remite a un complejo proceso cuya trama entrecruza la personalidad, la capacidad intelectual, la posición política de los sujetos involucrados y sus experiencias de vida con hechos de otra envergadura, como son la lucha política en México y las relaciones internacionales durante la Segunda Guerra Mundial. El hilo del relato de este entramado es a través de dos de sus principales protagonistas: Shapley -liberal antibelicista, director del Harvard College Observatory- y Erro, político diplomático cardenista aficionado a la astronomía. Con base en el material recabado en la investigación, en el Capítulo V (*Política y Diplomacia durante la Segunda Guerra Mundial*) desmenuza el análisis de otras causas decisivamente influyentes en el emprendimiento exitoso de la astrofísica moderna; esencialmente la lucha política en México en la particular coyuntura de las relaciones entre este país y Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial. El historial del proyecto modernizador de la astronomía no está exento del examen de las disputas y competencias al interior de este campo científico, visto en su dimensión nacional.

En *La Construcción de la Astrofísica Moderna* (Capítulo VI) Bartolucci señala las dificultades para materializar dicho proceso. Caracteriza al nuevo Observatorio Astrofísico de Tonantzintla (1941) como una institución sin raíces, cuyo personal tenía una experiencia astronómica fragmentaria y carecía de la preparación profesional adecuada. Si bien halla en el espíritu cosmopolita de Erro -director del Observatorio- un facilitador de la integración de los astrónomos mexicanos a la comunidad científica internacional, sus valores nacionalistas le impidieron la participación extranjera tanto para la dirección intelectual como para la marcha operativa del proyecto. Así “una vez más en la historia de la astronomía mexicana, la ciencia volvió a importar más como un símbolo del desarrollo nacional que por sí misma, a consecuencia de lo cual la formación de una masa crítica profesional de

astrónomos se retrasó quince años más.” (p. 154). Finalmente, será Haro -un filósofo y periodista colaborador de Erro, aficionado a la astronomía, con una corta estancia en Harvard- quien con el tiempo se convertirá en el único mexicano que figura en los anales de la astronomía universal y colocará a México entre las naciones importantes del círculo astronómico internacional en los '50.

Importa destacar que las bases de la profesionalización definitiva en esta rama científica no responden a un plan deliberado sino a una conjugación de factores, tales como las relaciones personales entre los astrónomos, el resurgimiento del primer Observatorio Astronómico Nacional de Tacubaya (fundado en 1876 durante la presidencia de Porfirio Díaz), los conflictos políticos en la UNAM y la nueva postura del Harvard College Observatory con respecto a la astronomía mexicana en la postguerra. En el Capítulo VII (*La Formación de la Masa Crítica*) se describe este complejo proceso conducente a la formación de los primeros astrónomos que contaron con una preparación académica completa: doctorados en el exterior, “como respuesta consistente a la necesidad de contar con gente preparada... en vez de poner todas las expectativas en ‘instrumentos, edificios y gente llena de entusiasmo’...” (p. 179), con el apoyo de becas. En este transcurso también se inician los estudios astronómicos en la UNAM hacia fines de los años 40, incluyendo la posterior formación de cuadros técnicos, y la radicación en el país de algunos astrónomos extranjeros.

La formación en los centros más prestigiosos de USA y Europa de esta masa crítica de astrónomos calificados como investigadores científicos con publicaciones reconocidas internacionalmente evidenció que, por primera vez en la historia de esta disciplina en México, la capacidad intelectual superó al instrumental disponible. De ahí que *Los Nuevos Proyectos Tecnológicos* (Capítulo VIII) emprendidos desde los años 60 comenzaran a obedecer principalmente a “necesidades profesionales concretas de investigadores activos” y no sólo a “una cru-

zada patriótica apoyada en valores progresistas” (p.214), lo cual aparece reflejado en el interesante relato de las vicisitudes y el juego de intereses científicos, políticos y personales que se conjugaron hasta llegar a la construcción del nuevo Observatorio de San Pedro Mártir en Baja California.

En opinión de Bartolucci, “uno de los patrones más enraizados en la historia del desarrollo de la ciencia y la educación superior en México” (pag.251) remite a la disputa entre líderes por el control de las instituciones académica, producto de lo cual siempre surge una nueva institución. Este patrón se aplica también a la creación de las instituciones astronómicas mexicanas, como queda demostrado en el libro a través de la descripción detallada de las circunstancias que las originan. Otro ‘botón de muestra’ es la creación del Instituto de Astrofísica, Óptica y Electrónica por decreto del Presidente Luis Echeverría en 1971, bajo la dirección de Haro, quien había terminado su mandato como director del Instituto de Astronomía de la UNAM. La evolución del medio astronómico al cabo de la gestión de este verdadero *caudillo de la ciencia* es objeto de análisis en el Capítulo IX (*Después de Guillermo Haro*), mostrando como sus sucesores van gestando nuevos centros astronómicos al compás de las políticas gubernamentales de descentralización de las instituciones educativas y de investigación y las dificultades para generar proyectos institucionales colectivos y de desarrollo tecnológico autónomo. Este nuevo horizonte profesional de los astrónomos se caracteriza por el dominio de problemáticas de perfil más individualista; uno de los nuevos patrones persistentes de desarrollo profesional que el autor observa en los años 80 se refiere a la existencia de una elevada eficiencia personal. El resultado de esta eficiencia individual ha llevado a colocar la calidad de la producción astronómica mexicana entre los primeros lugares del mundo, en una época de *feroz competencia* astronómica.

En síntesis, Bartolucci mediante su investigación intentó

“revivir analíticamente una cadena de sucesos históricos, acaecidos entre 1842 y 1980 ... con la intención de examinar sociológicamente en qué casos y en qué circunstancias específicas se producen retrocesos o avances importantes en el área científica” (pág. 301).

Y encontró que la respuesta se vincula a la manera en que los actores fueron definiendo su participación según su particular valoración de las condiciones sociales, políticas e intelectuales que los afectaban. De ahí que define el *establecimiento de conexiones de sentido* como el *problema sociológico más importante* de su trabajo.

Una conclusión fuerte del autor es que el *peso de los ideales nacionalistas* ha sido quizás el factor más permanente en la historia de la modernización de la astronomía en México; factor que parece prolongarse hasta el presente, pese al actual proceso de globalización y a que el ‘campo’ disciplinario es cada vez más internacional.

A nuestro criterio, estamos ante la presencia de un valioso aporte para los estudios sociales de la ciencia en contextos en los cuales el desarrollo científico ha sido tardío -comparativamente a países industrializados- pero ha evidenciado una marcada presencia del estado. Asistimos hoy a una prolongada crisis de los estados nacionales en América Latina y con ella va la crisis de la universidad pública: ¿tiene la sociedad civil un genuino interés por la producción científica?

Notas

1 Véase entre otros, Vessuri, H. (1991) “Perspectivas recientes en el estudio social de la ciencia”, en *Interciencia*, Vol. 16, N° 2, Caracas. Prego, C. A. (1994) “De la ciencia como objeto de explicación: perspectivas filosóficas y sociológicas”, en *REDES*, N° 1, Vol. 1, Universidad Nacional de Quilmes, Bs. As.

2. El autor se refiere al Congreso Universitario de la UNAM de 1990 convocado para debatir una reforma académica, como salida al conflicto estudiantil desatado en 1986-7 con motivo del aumento de las “simbólicas cuotas de colegiatura”, y cuyo saldo ha sido caracterizado como “empate entre las fuerzas conservadoras y las reformistas”. Véase por ejemplo, Castañeda, J. / Ortega, J. “*Huelga finisecular en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*”, en *Pensamiento Universitario* N°9, Año 9, Bs. As., abril de 2001.

Educación superior en el siglo XXI **Desafío global y respuesta nacional**

Marisa Zelaya *

ALTBACH, P.G. y MCGILL PETERSON, P.
(editores) *Educación Superior en el Siglo XXI.*
Desafío global y respuesta nacional. Editorial Biblos.
Colección Educación y Sociedad, Buenos Aires,
2000, 126 págs.

Este libro es producto de un simposio realizado en Washington, el día 3/12/98, auspiciado por el Instituto of Internacional Education y organizado por el Center for Internacional Education del Boston College, que contó con el apoyo de la Fundación Rockefeller y el Instituto of Internacional Education.

Esta obra, traducida al español, está prologada por Augusto Pérez Lindo, un reconocido especialista, quien a su vez dirige la colección Educación y Sociedad.

La publicación reúne las comunicaciones presentadas por

* Profesora en Ciencias de la Educación. Docente del Area de Política y Gestión Educativa de la Carrera de Educación Inicial y de Ciencias de la Educación. Investigadora del NEES (Núcleos de Estudios Educativos y Sociales). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil. Argentina.
Correspondencia: E-mail: mzela@infovia.com.ar

diferentes especialistas de la Educación Superior en el mundo.

El prólogo se convierte en un interesante aporte donde Augusto Pérez Lindo, invita a los lectores a cuestionarse sobre el rol de las universidades en un contexto caracterizado por dos rasgos fundamentales: la “sociedad del conocimiento” o la “sociedad de la información” y la globalización.

El autor sostiene que las mismas tienen un rol subordinado frente a las multinacionales, puesto que éstas se presentan como actores estratégicos aptos para definir intereses universales, intereses que siempre salvaguardan el propio interés.

¿Cuáles deberían ser los ejes de la universidad globalizada y al mismo tiempo condicionada por el acrecentamiento de las tecnologías de la información? Desde la óptica de Pérez Lindo, los ejes pasan por pensar en la sociedad-mundo, asumir los nuevos paradigmas, conservar los valores universales de la humanidad; el de dominar mucho mejor los recursos informáticos para integrarlos en la cultura universitaria, ya que la misma está circunscripta al avance de las tecnologías de la información y a los sistemas virtuales. Pero sin duda alguna el principal es el de convertirse en intérprete lúcido de la evolución de las ciencias, de las tecnologías y de las sociedades para brindar a los actores sociales alternativas para un desarrollo inteligente y solidario.

En el capítulo temático, Altbach y Davis sostienen que propiciar el diálogo internacional es el gran desafío en este nivel educativo, ya que la educación superior proviene de raíces históricas comunes y enfrenta desafíos contemporáneos comunes. El imperativo de enlazar un diálogo entre norte y sur y a partir de ello aprender de las diferentes experiencias de países y sistemas de educación superior, contribuirá al fenómeno de la internalización de la Educación Superior.

Si bien estos autores plantean que la Educación Superior no

alcanza a conformar aún un sistema global, existen indicios tales como el origen histórico, el modelo institucional básico, la similitud de la estructura de planes de estudios, elementos curriculares comunes, entre otros, que conlleva a generalizar dicho sistema.

Frente a esta situación la mayoría de los países del mundo tienen como uno de los problemas más significativo el aumento de la demanda al sistema superior y por otra parte, la disminución del financiamiento. Lo que deriva que los autores mencionados opinen que la educación superior está postergada en la agenda de los gobiernos y de las agencias multilaterales.

Lo sustancial de este capítulo es la identificación de una serie de problemas centrales, que son relevantes en el ámbito internacional, la discusión de sus implicaciones lleva a una mayor comprensión tanto para los análisis comparativos como para los nacionales. Estos problemas se convierten en ejes temáticos de los restantes capítulos de este libro. Los mismos se pueden enumerar de la siguiente manera:

- la relación educación y trabajo,
- la demanda de educación permanente,
- los cambios producidos por los desarrollos tecnológicos,
- el intercambio de estudiantes en el ámbito internacional,
- el crecimiento de carreras de grado y del vínculo enseñanza e investigación,
- la privatización de la enseñanza superior,
- crecimiento y crisis de la profesión académica,
- problemas de acceso y equidad,
- el financiamiento y por último la expansión del sistema superior.

En el desarrollo de los capítulos del libro, se abordan ocho casos nacionales agrupados de la siguiente manera, China, India, África del Sur, América Latina, Japón, Europa y Europa Central y del Este. Cada uno de ellos ha sido escrito por especialistas de educación supe-

rior los cuales aportan interesante información y reflexiones sobre las regiones mencionadas. Los mismos constituyen respuestas al planteo de los editores del libro, contribuyendo, en primera instancia, al desarrollo de los ejes temáticos planteados, es decir destacando los desafíos y las estrategias de la educación superior frente al contexto actual. Y en segundo lugar, contribuyen a una mayor comprensión de los análisis comparativos tanto contextual como de los sistemas educativos superiores.

En el primero de los capítulos **“Los desafíos globales y las respuestas de China”**; escribe Min Weifang. Se trata de un artículo que analiza la educación superior china, la misma se remonta a más de tres mil años, sin embargo en la actualidad este nivel es el resultado del aprendizaje y la interacción con Occidente y comparte raíces históricas comunes con la educación superior de otros países. De esta manera las instituciones de educación superior enfrentan desafíos semejantes a los que se les plantean a las universidades del resto del mundo, a consecuencia del crecimiento económico, de los cambios sociales y de la internalización y globalización de la economía; el avance de la ciencia y la tecnología; el déficit financiero; el acceso y equidad al mismo se presenta como uno de los dilemas más serio para este país. Si bien se ha dado oportunidad a las minorías étnicas, las mujeres están escasamente representadas en las inscripciones y el gran problema lo constituye las disparidades regionales, producto del desarrollo socioeconómico muy desigual entre las regiones.

El autor sostiene, que lo sustancial pasa por precisar políticas sistemáticas y estrategias para ayudar a las universidades chinas a jugar un rol significativo en el proceso de desarrollo de la nueva economía mundial

En el capítulo denominado **“La transformación de una colonia imperial en una nación avanzada: la India en una perspectiva comparada”**, Suma Chintnis, establece que la especificidad de la experiencia india se encuentra en su historia como país en desarrollo, pero cabe recordar que el sistema universitario fue diseñado en principio para funcionar como instrumento de dominio colonial por los británicos. Cuando este país consiguió la independencia, uno de los principales instrumentos para la transformación del mismo hacia una nación avanzada, fue la educación.

Entre las principales problemáticas de este nivel educativo se encuentran: el acceso y equidad en el nivel superior (falta admitir a las mujeres en algunas instituciones, a diferentes castas, aborígenes, etc.); se destaca la poca o inexistente articulación entre trabajo y educación superior; “fuga de cerebros”; el subempleo y el desempleo de los graduados; incorporar la cultura popular y autóctona a los avances globales, escaso incremento de las universidades privadas; etc. Frente a esta panorámica la autora sostiene la necesidad de reestructurar la educación superior con total conciencia de las realidades y necesidades sociales.

El capítulo tres **“Educación superior en Africa: desafíos y estrategias para el siglo XXI”**, desarrollado por George Eshiwani considera que las universidades de Africa deben esforzarse por crear nuevos paradigmas para responder a los numerosos desafíos socioeconómicos del siglo XXI. En la actualidad, la agenda de discusión gira en torno a las siguientes problemáticas: los efectos producidos por los cambios demográficos en la oferta de educación superior; los resultados adversos de una economía deteriorada; la insuficiente participación de las instituciones de enseñanza superior en la producción y posesión del conocimiento; la diversificación de universidades y programas de estudios; próspero desarrollo de las universidades privadas; incumplimiento por parte de las instituciones para asegurar la participa-

ción tanto de estudiantes como de profesionales mujeres; “fuga de cerebros”; serias limitaciones relacionadas con el uso de computadoras como medio de intercambio de información; graves deficiencias en la investigación y divulgación de resultados académicos; y por último destaca los altos niveles de desempleo entre los graduados universitarios.

Luego de advertir por donde pasan las principales discusiones, el autor, destaca que el principal problema relacionado con este nivel educativo, lo constituye la pobre situación económica que atraviesa este país. Y por último, indica que la superación de las problemáticas descriptas, debe realizarse a través del aporte de diversas estrategias, *“basados en la situación única de cada universidad, así como en las cuestiones nacionales y globales que afectan a la universidad”* (p.65).

En el capítulo cuarto titulado **“Africa del Sur: perspectivas de futuro”** escrito por Nasima Badsha, la autora aborda el marco político que se estableció en 1997 en Sudáfrica para la transformación del nivel universitario. Cuyos objetivos giran, en primer lugar, en torno al aumento y ampliación de la participación de toda la población, incluyendo a los negros, mujeres, discapacitados y estudiantes mayores. En segundo lugar, la capacidad de respuestas a los problemas y necesidades sociales y por último la cooperación y la asociación en el ejercicio del gobierno. El marco político y legislativo está dado, pero los desafíos de su implementación recién están comenzando a influir, sin duda alguna que uno de los principales desafíos es ampliar el perfil racial y el género de su personal. Por otra parte, la autora destaca que la educación superior privada está aumentando pero efectivamente supervisada por el estado. Y finalmente señala que las cuestiones presentadas en este apartado son significativas en el nivel de educación superior en el contexto sudafricano, sin dejar de lado “la ocasión de formar parte de una discusión profunda de las cuestiones claves que enfrenta la educación

superior en el mundo es oportuna y bienvenida” (p.74).

Simón Schwartzman considera las características y desafíos de las universidades en el contexto latinoamericano en el capítulo cinco **“América latina: las respuestas nacionales a los desafíos mundiales”**. En él sostiene que la educación superior masiva se desarrollo en la década de los '60 y fue acompañado por el auge de una serie de instituciones de educación superior. Destaca que a partir de la década de los '70 aumentan intensamente los programas de postgrados y en nuestros días hay una notable divulgación de programas de educación a distancia.

Destaca, entre los problemas más significativos que afectan a este nivel, el restringido gasto público destinado al sector educativo, e insinúa que el desafío no consiste sólo en aumentar la cantidad de recursos financieros, sino en cómo usar mejor lo que está disponible acompañado por una reforma institucional.

Otro de los problemas señalados lo constituye la pérdida del monopolio de las universidades públicas en la entrega de diplomas y credenciales profesionales. Uno de los grandes peligros en educación superior, sobre el cual advierte, lo constituye el grupo de los nuevos empresarios que están hallando diversas posibilidades en la “industria de la educación” lo que coadyuva a la prosperidad de las instituciones privadas. Para finalizar, este autor, sostiene que en este escenario, las instituciones de los países de esta región están tomando conciencia de la situación actual y comenzando ajustarse a ella.

En el capítulo seis, **“Problemas universales y realidades nacionales: Japón en una perspectiva comparativa”** la autora Akimasa Mitsuta señala que siempre ha existido la educación superior

masiva y que las instituciones de investigación y de educación superior son nacionales por excelencia, pero al igual que el resto del mundo asisten al proceso de limitaciones financieras aunque buscan soluciones para no recortar el gasto en educación.

Por otra parte, Mistuta sostiene que el gran desafío para las universidades japonesas es “como mantener la identidad nacional y manejar al mismo tiempo el poder de la civilización occidental sigue siendo la cuestión clave para la educación japonesa”. Este país tiene gran fervor por mantener su identidad nacional por lo tanto todo lo producido en el idioma inglés e Internet es traducido a su lengua. El tema actual de la agenda es la internacionalización de este nivel educativo: atraer alumnos extranjeros, aumentar y mantener los intercambios académicos y a investigadores de otros países, sin embargo, el dilema es cómo hacerlo preservando su cultura e idioma.

En el capítulo denominado “**Cuestiones actuales y prioridades futuras para los sistemas europeos de educación superior**” Barbara Sporn sostiene que los principales desafíos de las universidades y colleges en Europa son: la expansión, diversificación y masificación, asuntos que no están resueltos como consecuencia de las políticas públicas llevadas a cabo hasta el momento. La autora expresa que el objetivo subyacente de las políticas de educación superior es aumentar la flexibilidad y la adaptabilidad con el fin de sobrevivir en un mercado internacional competitivo. Vislumbra que las instituciones adoptan en forma creciente técnicas de gerenciamiento para dirigir a las instituciones y apoyar las actividades del cuerpo académico. Reconoce que las universidades deberán admitir una cultura empresarial y ajustar el trabajo de todos sus miembros a la interpelación cambiante del entorno y para el bien común de las instituciones. “*Está aún por verse cómo las universidades del siglo XXI podrán mantener su rol tradicional como lugar de educación liberal y conciliar este rol con los requerimientos*

del mercado” (p.110).

Peter Darvas hace referencia en el capítulo “**Una perspectiva regional: Europa Central y del Este**” que en la última década, la educación superior emerge como un espacio clave en la transición social y económica de estos países. Al igual que en la mayoría de los casos analizados la educación superior enfrenta distintas cuestiones críticas: limitaciones financieras, expansión, problemas estructurales y cuestiones de funcionamiento e identidad. Asimismo explica que se ha desarrollado el sector privado en educación superior con programas de alta calidad en el conjunto de estos países, esto ha acentuado la brecha entre los grupos pudientes y los de bajo recursos, así como entre las mayorías étnicas y las minorías étnicas.

Los países de Europa Central y del Este y la ex Unión Soviética vivencian un período de crisis de identidad. La influencia internacional, los intercambios y las asociaciones son percibidas como elementos de presión para algunos. Para otros, una asociación internacional es contemplada como una oportunidad dada la disminución financiera en la educación superior.

Es destacable la importancia de este libro, ya que los distintos trabajos de los autores aportan herramientas analíticas, más allá de las particularidades que se ofrecen sobre cada una de las regiones, a la par que brindan un panorama general en el que se destacan las principales problemáticas que atañen a la educación superior en la actualidad. Dichas problemáticas pueden ser comprendidas solamente en la intensidad y complejidad de la presente coyuntura. No basta con conocer los desafíos del presente, hace falta reconocer el pasado y su tradición, que da sentido al presente. Finalmente, la importancia de este análisis inter-

nacional invita a los lectores a la reflexión, y a un análisis comparativo que puede ayudar a una mayor comprensión acerca de cómo tratar las diversas problemáticas que atraviesa la educación superior.

Más allá de estas consideraciones, el trabajo reseñado constituye una serie de interesantes aportes de los cuales destaco, en primera instancia, que el libro cumple con los objetivos propuestos, esto es, introducir las reflexiones de diferentes especialistas de la educación superior con diversas perspectivas y de distintas sociedades que se interrogan sobre el destino de la educación superior en el Siglo XXI. En segunda instancia, dada la amplitud y la diversidad de casos, la selección de estas ponencias permite conocer la idiosincrasia y por otra parte, los actuales temas de agenda de la educación superior de cada uno de los países abordados.

Letras y números **Alternativas didácticas para Jardín de infantes y Primer Ciclo de la EGB**

María Daniela Eizaguirre *

KAUFFMAN, ANA MARÍA (compiladora) *Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de infantes y Primer Ciclo de la EGB*. Santillana, 2000), 256 págs.

El presente libro es producto, tal como lo señala Ana María Kauffman en el prólogo, de la actualización de una serie de textos didácticos orientados al Nivel Inicial y al Primer Ciclo de la EGB, publicados hace cuatro años. A su vez, evidencia más de quince años de trabajo compartido entre sus autoras, y de convicciones tales como que la didáctica no es una lingüística ni una psicología aplicada; que el acto de enseñar tiene su especificidad, que debe ser investigado en el interior de la situación educativa. Los tres capítulos en los que se divide el libro son un testimonio de un trabajo articulado entre las mencionadas

* Profesora de Jardín de Infantes - Profesora en Ciencias de la Educación. Ayudante de Primera Exclusiva del Departamento de Psicología y Auxiliar de Investigación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Tandil - Argentina.
Correspondencia: E-mail: deizag@infovia.com.ar

conceptualizaciones, a las que cada una de sus autoras dedica un espacio para agradecer, a las investigaciones psicogenéticas (E. Ferreiro, A. Teberosky, L. Tolchinsky y otros), los aportes en relación con los conocimientos acerca del sistema de escritura y del sistema de numeración que los niños construyen antes del ingreso a la escuela.

En el primer capítulo: “**Leer y escribir en el Jardín de Infantes**”, María Claudia Molinari nos explica que

“saber leer y escribir significa no sólo conocer el sistema alfabético de escritura, saber hacer las letras o poder decirlas en un acto de lectura. Alfabetizarse supone además un uso adecuado del lenguaje escrito frente a distintos desafíos: saber leer críticamente una información periodística, comprender la información relevante de un material científico y resumirla por escrito, disfrutar de un texto informativo o literario, producir una solicitud de empleo convincente, expresar claramente nuestros sentimientos en una carta...” (p. 15).

¿A qué nos referimos? A que quien escribe posee, por un lado, conocimientos sobre el **sistema de escritura**: conoce sus elementos (letras y tipos de letras, signos especiales), así como las reglas que rigen la relación entre esos elementos. Pero, por otro lado, también emplea conocimientos sobre el **lenguaje escrito**, es decir, sobre un lenguaje más formal a la vez que diferente según las variedades discursivas: el lenguaje de las noticias, de los cuentos, de las cartas...

También, los buenos usuarios conocen y ponen en acción procedimientos durante el proceso redaccional: prevén y evalúan constantemente qué escribir y cómo hacerlo en acciones recursivas de planificación, textualización y revisión hasta lograr el producto deseado.

La lectura, por cierto, tampoco se considera hoy un proceso

de descifrado destinada a captar el significado del texto, muy por el contrario, se trata de un proceso de “transacción” en el que quien lee pone en funcionamiento diferentes estrategias de acuerdo al propósito que guía su lectura: no es lo mismo leer un folleto para instalar la computadora que leer con el propósito de localizar un dato determinado.

Ahora bien, ¿cuál es el lugar del jardín de infantes con respecto a la alfabetización?, se pregunta Molinari y de una manera elocuente, avalada por los años de trayectoria en el nivel, responde que el jardín debe asumir un **compromiso alfabetizador**, aclarando que eso no significa adquirir la alfabeticidad del sistema antes del egreso del nivel sino más bien que el docente debe propiciar el contacto entre los niños y las prácticas sociales de lectura y escritura en la diversidad textual. De este modo, las prácticas sociales de lectura y escritura se transforman en objetos de enseñanza, asumiendo una modalidad didáctica que plantea a los niños situaciones de enseñanza que giran en torno a textos realmente utilizados en la cultura.

Dentro de las **situaciones de escritura**, la autora contempla las siguientes posibilidades: situaciones de **producción de textos por los niños**, situaciones de **dictado a los compañeros o a la docente**, situaciones de **copia con sentido**, situaciones de **revisión y reescritura de un texto**.

Molinari se detiene en el análisis de los saberes infantiles sobre el sistema de escritura y el lenguaje escrito. Para ese fin, reúne cuatro producciones de niños de jardín de infantes: volante, regla de juego, noticia y nota de enciclopedia; algunas de elaboración individual, otras efectuadas en pequeños grupos de trabajo. Luego del análisis de los saberes de los niños a través de su escritura personal, se refiere a los conocimientos sobre el lenguaje escrito en otro contexto de producción: el dictado, tomando un texto de uso frecuente en el jardín: el cuento.

En relación con las **situaciones de lectura**, Molinari destaca la utilización de materiales variados y de circulación social. Ya no se trata de diseñar tarjetas con imágenes y palabras o de crear textos “para los chicos”, sino más bien de emplear textos periodísticos, literarios, instruccionales, etc. de circulación social. Con respecto a las modalidades señala que la más frecuente es la de **escuchar leer al docente**, resaltando la importancia de generar situaciones donde los niños puedan **leer por sí mismos**, es decir, oportunidades en las que puedan construir y confrontar distintas interpretaciones.

Tal como lo hizo en el apartado referido a la escritura, en el caso de las situaciones de lectura también presenta una situación de clase específica donde los chicos leen por sí mismos con ayuda del docente; el propósito se relaciona con leer para saber cómo escribir textos de referencia para la elaboración de una muestra pública sobre la vida animal. Emplea fragmentos del registro de clase para ejemplificar cómo los chicos pueden leer antes de hacerlo de manera convencional.

Molinari destina un apartado especial para ocuparse de brindar herramientas conceptuales para que las decisiones del docente - en relación con las situaciones didácticas para la enseñanza de la lengua escrita- contemplen una **diversidad de propuestas**. Así, expone algunos aspectos/criterios que el docente debe tener en cuenta a la hora de planificar.

Para culminar el capítulo presenta dos relatos de proyectos realizados en salas de niños de 5 años: la producción de una enciclopedia de animales “Los felinos” y la narración y escritura del cuento tradicional “Los tres chanchitos”. Los registros se convierten en situaciones privilegiadas para contextualizar la mayoría de los conceptos expuestos en los apartados precedentes.

Continuando con las reflexiones expuestas para el Nivel Inicial, Mirta Castedo nos propone en el segundo capítulo “**Leer y**

escribir en el primer ciclo de la EGB”, ciertas consideraciones acerca de la enseñanza de la lengua escrita referidas y documentadas en experiencias en segundo y tercer año de EGB. Coincidiendo con las conceptualizaciones de Molinari, nos dice que

“alfabetizarse es interactuar con la lengua escrita, proceso permanente que comienza antes de ingresar a la escuela y continúa durante y después de egresar de ella, en una ininterrumpida comunicación con los otros y en una constante reorganización del propio pensamiento” (p. 81).

Con respecto a las situaciones didácticas, plantea ciertas consideraciones generales acerca de las características que deben reunir para aproximarse a situaciones sociales de uso de la lengua escrita: deben contemplar la lectura y escritura de una amplia variedad de textos completos con propósitos claros, situaciones que constituyan verdaderos problemas para las que los alumnos no posean todos los conocimientos ni las herramientas para resolverlos. También, apunta tanto a la necesidad de reflexionar acerca de las ideas de cada uno para resolver las situaciones como a la elaboración de certezas colectivas que constituyen verdaderos trabajos de sistematización de conocimientos compartidos.

Castedo prosigue el capítulo refiriéndose a dos tipos de situaciones de clase que pueden considerarse en el momento de tomar decisiones de enseñanza: las actividades y los proyectos, definiéndolas de manera análoga a lo expuesto por Molinari en el capítulo precedente.

Ahora bien, en relación con los saberes de los niños, también Castedo señala los conocimientos que los niños son capaces de mostrar cuando se trata de leer o de escribir en las condiciones didácticas ya señaladas. De esta manera, postula que se trata de conocimientos acerca del sistema de escritura y de conocimientos acerca del lenguaje escrito. Refiriéndose al sistema de escritura, agrega que en este tramo de la

escolaridad ya han descubierto la base alfabética de nuestro sistema pero que las producciones están lejos de la escritura convencional: “*la escritura que ya es alfabética tendrá que transformarse en ortográfica*” (p. 94). Por otra parte, señala que “*los niños construyen hipótesis, es decir, ideas acerca de cuáles pueden ser las leyes que rigen el sistema ortográfico*” (p. 95).

El capítulo analizado prosigue estableciendo ciertas conceptualizaciones actuales acerca del proceso de lectura, presentando una serie de lineamientos que los docentes pueden considerar para ayudar a sus alumnos a ser lectores competentes.

Castedo también puntualiza aspectos relacionados con la *comprensión lectora*, brindando posibles intervenciones docentes que pueden contribuir a mejorar este proceso en el sentido de construir significados cada vez más objetivos, cada vez más cercanos a lo que el autor quiso transmitir.

En la sección destinada a la escritura, señala criterios didácticos para que los alumnos desarrollen estrategias, actitudes y conocimientos para planificar y revisar sus textos. Sin lugar a dudas, la contribución especial se relaciona con el apartado referido a la revisión de textos como contenido “*dado que no sólo forma parte de las estrategias que los niños necesitan para usar la escritura en la producción sino también porque es fuente de conocimientos que no se adquieren leyendo o escribiendo de primera intención*” (p. 127). En este sentido, si únicamente en el docente se deposita la tarea de revisar, se despoja a los alumnos de una fuente de futuros aprendizajes. Por lo tanto, el acento debe colocarse en cómo lograr que sean los niños los que revisen sus escritos, ya que quien revisa o reescribe su producción puede dar sentido a estos cambios.

Una consideración singular merece el apartado referido a la *ortografía* ya que en el mismo la autora, al igual que en los temas prece-

dentos, nos brinda una posición clara y debidamente fundamentada. De este modo, define a la ortografía como un problema del sistema de escritura, desacreditando aquellas posturas tradicionales que defienden que “la ortografía se oye” y que la lectura es la fuente principal de conocimiento ortográfico. Podría decirse que la lectura es una condición necesaria para una ortografía correcta pero que se necesita una enseñanza sistemática de la ortografía.

Por último, expone un relato de clase en el que se trabajan problemas ortográficos presentes en las versiones de un cuento. Las intervenciones de la docente evidencian un propósito muy claro: por un lado, descentrar a los niños de lo sonoro para comenzar a considerar otros argumentos para fundamentar la ortografía, y por otro, ayudarlos a encontrar regularidades entre la ortografía y otros planos de la lengua (morfológico, semántico).

En fin, tal como lo afirma Mirta Castedo: “*Muchos son los problemas que aún falta resolver para cumplir más coherentemente con los propósitos planteados. No obstante, todo el camino recorrido nos anima a seguir andando*” (p. 157).

Susana Wolman inicia el capítulo “**La enseñanza de los números en el Nivel Inicial y en el primer año de la EGB**”, exponiendo sus ideas acerca de la propuesta que durante muchos años orientó el trabajo matemático en el jardín de infantes. La autora expresa que se insistía en la llamada etapa pre-numérica en la que se intentaba desarrollar y ejercitar nociones que conducían a la formación del concepto de número. Por lo tanto, el trabajo didáctico se focalizaba en los aspectos lógicos del número –seriación, clasificación, correspondencia término a término- como prerrequisito indispensable para el trabajo numérico.

Según el grupo ERMEL, equipo dedicado a la investiga-

ción en el área de didáctica de la matemática, la posición anterior podría ser cuestionada y tanto la utilización de procedimientos numéricos como de procesos no numéricos favorecería la construcción de la conservación de las cantidades.

Wolman nos dice que si bien no existe una respuesta certera acerca del camino para “favorecer” la conservación del número, eso no es lo primordial ya que su perspectiva no consiste en trabajar para lograr la conservación. Lo que ella y su equipo se proponen es que ingresen al Nivel Inicial y al primer año contenidos numéricos a través de situaciones que el docente planifique para que sus alumnos se apropien de los números, sus usos, sus relaciones, así como los principios del sistema del que forman parte.

En ese sentido, los números no serán presentados de a uno y de acuerdo con el orden en que se encuentran en la serie, sino a través de problemas para los cuales la utilización de números o procedimientos numéricos constituye la herramienta para resolverlos. Además, incluye el contar en el trabajo didáctico por dos motivos: el primero, se relaciona con que los niños están interesados en conocer la serie numérica oral y en contar desde edades muy tempranas; el segundo, se vincula con la función que el contar cumple en situaciones en las que se necesita establecer cantidades, así como en la resolución de los primeros problemas aditivos.

La autora comenta, señalando coincidencias, los resultados de investigaciones acerca de lo que los chicos saben de la representación numérica ya que se trata de trabajos bastante recientes y no muy conocidos. Así, se refiere a los trabajos de Martín Huges (1986), explicando que investigó en niños de 3 a 7 años, la posibilidad de representar una cantidad determinada entre 1 y 9 elementos. Además, incluye los trabajos de Sinclair y Siegrist (1988) acerca del estudio de la representación de cantidades menores de diez, en niños que todavía no habían

iniciado su escolaridad, así como las producciones más recientes (1994) acerca de las representaciones infantiles de números de varias cifras.

¿Por qué incluir estos aportes teóricos?, nos plantea Wolman, y su respuesta no da lugar a vacilaciones: estos conceptos son herramientas para los docentes, las investigaciones nos muestran qué logran desentrañar los chicos sobre el sistema de numeración, cómo interpretan y cómo producen escrituras numéricas. Necesitamos conocer las ideas de los niños para entenderlos, para poder diseñar y plantear situaciones didácticas en las cuales se presenten problemas que tengan sentido para ellos, para poder organizar la forma de ayudarlos a resolver y de ese modo, contribuir para que comiencen a descubrir los principios que organizan nuestro sistema de numeración.

El tipo de intervención docente que presenta Wolman no deja prácticamente ningún aspecto librado al azar; muy por el contrario, se trata de una activa participación del docente ya sea incitando a los niños a explicitar lo realizado, aceptando lo que dicen sin validar la respuesta correcta, retomando para todo el grupo lo que dicen algunos alumnos, planteando contraejemplos, ayudando a establecer acuerdos, entre otras posibles intervenciones. Desde ya que existen situaciones que surgen ocasionalmente y que resultan propicias para trabajar aspectos relacionados con los contenidos numéricos.

Ahora bien, con respecto a las situaciones didácticas, la autora expone que existe un gran campo de posibilidades, organizadas en los siguientes grupos:

- a) **actividades permanentes;**
- b) **actividades vinculadas e insertas en el desarrollo de las unidades didácticas o proyectos;**
- c) **juegos y**
- d) **proyectos específicos.**

Al finalizar el capítulo, se reserva un apartado especial para

las situaciones didácticas específicas para primer año y para dar a conocer recursos muy interesantes para trabajar los números.

Ahora bien, se preguntarán los docentes de primer ciclo de EGB ¿qué pasa con la enseñanza de las cuentas en primer grado? ¿Cómo hacemos para enseñar los algoritmos? Esta pregunta también encuentra una respuesta alternativa en este capítulo.

El enfoque didáctico presentado por la autora se continúa en segundo y tercer año, se trata de un trabajo en el que la vinculación entre las operaciones aritméticas y el sistema de numeración esté siempre presente, orientando las reflexiones en ese sentido para poder elaborar procedimientos cada vez más económicos.

R E S E Ñ A S
D E
J O R N A D A S

II Encuentro Latinoamericano “Comunicar las Instituciones”

Se realizó en Buenos Aires entre el 13 y el 15 de septiembre de 2000 el II Encuentro Latinoamericano “Comunicar las Instituciones” en el paseo La Plaza, organizado por la Fundación Walter Benjamin y la Fundación Konrad Adenauer, que contó además con el auspicio de FELAFACS (Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social) y de Poder Ciudadano.

Bajo la coordinación general de Alicia Entel, de la Fundación Walter Benjamin y de Frank Priess, de la Fundación Konrad Adenauer, este encuentro retoma el eje vertebrador que orientó al primero : **la formación para la ciudadanía** y se amplía estructurando las temáticas en torno a: **que significa ser ciudadano hoy**. Las presentaciones se distribuyen de la siguiente manera: el día 13 de septiembre las exposiciones se agrupan bajo la temática: **Comunicación y Política**. Para la apertura del evento se seleccionó un video “Argentina: la trastienda de una elección”, ganador de un concurso preliminar implementado en torno a la consigna “Que significa ser ciudadano hoy”.

Las ponencias se estructuran en tres paneles: **Panel I: El lugar de la política en la cultura contemporánea**, coordinado por Alicia Entel de la Fundación Walter Benjamin; **Panel II: Medios, Política y Democracia**, coordinado por Damián Loreti, de la Fundación mencionada y **Panel II: Convergencias, Alianzas y Coaliciones**,

coordinado por Carlota Jackisch, de la Fundación Konrad Adenauer-CIEDLA.

Durante el segundo día, 14 de septiembre, la temática convocante es **Comunicación y Movimientos Sociales**, y se distribuyen los trabajos en cuatro paneles: **Panel IV: Rexperiencias de organizaciones gubernamentales y organizaciones no gubernamentales**, coordinado por Martín Zucchelli, UBA- FWB, **Panel V: Jóvenes y participación (social, política y religiosa)**, coordinado por María Alvarez Vicente, FWB.; **Panel VI: Lo público, derechos humanos, derechos cívicos**, coordinado por José Zambrano, FWB; y **Panel VII: Medios independientes y democracia**, coordinado por Guillermo Mastrini, UBA

El tercer y último día, el viernes 15 de septiembre, bajo el nombre **Cultura y Educación para la ciudadanía**, se desarrollan dos conferencias y dos paneles. En la conferencia de apertura titulada “Educación y Ciudadanía”, expone Teresa Quiroz de la universidad de Lima, Perú. A continuación se presenta el **Panel VIII: Educación para la ciudadanía**, coordinado por Martha Benedetto, de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Por la tarde se desarrolla el **Panel IX: Cultura para la ciudadanía**, coordinado por Héctor Lenarduzzi, UNER-FWB.

Con la conferencia ¿Es posible la ciudadanía global?, Alicia Entel cierra el evento.

El encuentro se caracterizó por la presencia de representantes de organismos gubernamentales y no gubernamentales provenientes de diferentes países latinoamericanos así como también de diferentes medios de comunicación.

La diversidad de ópticas desde las cuáles se abordó el tema de la ciudadanía se convirtió en un inestimable aporte para la comprensión de las diversas problemáticas con las que se enfrentan los ciudadanos de este fin de siglo, contribuyendo además a la riqueza de su análisis desde la óptica latinoamericana.

Prof. María Ana Manzione *

* Docente del Area Política y Gestión de Educativa (Sedes Tandil y Olavarría), 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, Tandil, Argentina.

***II Encuentro Internacional de
Investigadores de la Red
“Educación, Cultura y Política en América Latina”***

***Universidad Nacional Autónoma Metropolitana
Centro de Estudios sobre Universidad (CESU).
25 al 31 de octubre de 2000.
Ciudad de México, México.***

Desde el 25 al 31 de octubre de 2000 se llevó a cabo el II Encuentro Internacional de Investigadores de la Red “Educación, Cultura y Política en América Latina” espacio destinado a la presentación y debate de los avances de las investigaciones desarrolladas en torno a dichas temáticas en los diferentes países que conforman la Red. En esta oportunidad participaron investigadores de la Universidad Estadual de Campinas (Brasil), de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) y de la Universidad Nacional Autónoma Metropolitana (México).

Las comunicaciones que se presentaron fueron distribuidas en seis mesas temáticas: 1) Organismos internacionales y educación superior; 2) Sistema Nacional de Educación; 3) Cultura y educación; 4) Educación y ciudadanía; 5) Ciudadanía: una aproximación socio-histórica y 6) Didáctica y representaciones sociales.

Durante las primeras tres jornadas se llevó a cabo un intenso trabajo en el que los diversos autores presentaron sus comunicaciones

seguidas de un comentario sobre la misma a cargo de otro investigador del grupo quien, con antelación al encuentro, contaba con la ponencia por escrito. Al finalizar las presentaciones de cada mesa se dió lugar al debate con la intervención de los demás investigadores participantes realizándose de esta manera el cierre de la mesa.

En las últimas dos jornadas se llevaron a cabo reuniones en las que el trabajo se organizó en torno a los subproyectos temáticos, evaluándose los avances logrados entre el I y el II Encuentro y proponiéndose líneas prospectivas que permitan continuar la producción hasta el próximo encuentro.

La apertura de este II Encuentro estuvo a cargo del Director del CESU Dr. Ángel Díaz Barriga quien en su discurso brindó la bienvenida a los participantes del evento, expresando la importancia de la realización de encuentros de esta índole para las Ciencias Sociales. Asimismo corroboró el apoyo institucional y personal al mismo.

A continuación la Dra. María Alejandra Corbalán, coordinadora del grupo de Argentina, expuso en nombre del grupo coordinador de la red las conclusiones a las que se arribó en el encuentro de coordinadores llevado a cabo en el mes de julio en Argentina. Posteriormente se escucharon las palabras de las coordinadoras de los demás países, Dra. Martha Cecilia Herrera Cortés, Directora del posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Dra. Agueda Bernardete Bittercourt Uhle, Decana de la Facultad de Educación de la UNICAMP de Brasil quienes hicieron una evaluación del camino andado por la red en esta segunda etapa. De la misma manera expresó la tarea desarrollada por el grupo de la UNAM en la organización de este evento, la Lic. María Inés Castro, coordinadora del grupo de México.

En un segundo momento se presentaron las publicaciones logradas en el marco de la red: la revista *Proposições* Vol. 10, No.2 (29) de julio de 1999 de la UNICAMP y la revista *Espacios en Blanco – Serie Indagaciones- N° 9* de Junio de 1999 de la Universidad Nacional del Centro.

Cabe destacar en este evento la participación del Dr. Jesús Martín Barbero, quien expuso acerca de las “Perspectivas de la Red de investigación: Educación, cultura y política”.

Además, durante la mañana de la segunda jornada presentó una conferencia titulada “Ensanchando territorios en educación/comunicación”. Dos fueron los puntos centrales que releva: los desórdenes que atraviesa el saber y la reconfiguración de la política por la ciudadanía. Analizó cómo la presencia de estos dos ámbitos o territorios en el campo de la comunicación/educación se conectan con la transformación de los modos de estar juntos y con los nuevos modos de comunicar. Lo que lo llevó a cuestionar la escuela como espacio en el que entra en juego la creatividad y la participación. La creatividad comprendida como la capacidad de innovar en el conocimiento o en el arte, en la ciencia o la tecnología y a la que la escuela puede aspirar si potencia los modos de percibir, articulando la intuición y la lógica. La participación, en tanto concebida como compartir la acción con otros invita a la escuela a convertirse en el lugar de la re-imaginación y recreación del espacio público.

Al tercer día y como cierre del encuentro, se llevó a cabo una reunión en la que se evaluó el encuentro y se propusieron una serie de acciones:

- 1.- Reafirmación de los objetivos originales de la conformación de la Red:
 - a) Continuar con los encuentros periódicos de los miembros de la red,
 - b) Publicación de artículos y avances de investigación.
- 2.- Se estableció como sede del III Encuentro la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires en Argentina en el mes de abril de 2002.
- 3.- Se corroboró el número de investigadores participantes de la red, no pudiendo incluirse nuevos miembros hasta el III Encuentro.
- 4.- Los avances y resultados del II Encuentro serán publicados por la Editorial de la UNAM – México en forma de libro.
- 5.- La próxima coordinación general estará a cargo de la Dra. Alejandra Corbalán desde el momento en que se concreten las publicaciones antes mencionadas, tal como estaba estipulado desde el I Encuentro realizado en Campinas.

Lic. Mabel Leticia Guidi *
Lic. Liliana Martignoni *
Lic. Marcela Mastrocola *

* Docentes del Departamento de Educación e Investigadoras del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.