

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Serie Indagaciones

Nº 10 ~ Junio 2000

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
Agr. Carlos Nicolini
Vicerrector
Dr. Eduardo Míguez

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Decano
Lic. Alejandro Dillon
Vicedecana
Lic. Miriam Iglesias

**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

Homenaje a Angel Rivière <i>Angel Rivière: la educación, el artificio y la diferencia</i> por Ricardo Baquero	11
Presentación <i>La redefinición de lo público y lo privado</i> Lucía García y Renata Giovine	17
Artículos <i>Las transformaciones del sentido de lo público en el Sistema Escolar</i> M. Guillermina Tiramonti	25
<i>Lo Privado en lo Público durante la Modernidad Radicalizada. Las Relaciones de Autoridad y sus Dilemas en las Organizaciones Socializadoras Argentinas</i> Daniel Míguez	49
<i>Redefinición de lo público desde la colocación filosófica de la cuestión</i> Hugo Antonio Russo	69
<i>Formación Inicial y Profesionalización del Magisterio</i> Martha Cecilia Herrera	87
<i>Metáforas del saber</i> María Matilde Balduzzi	111
Entrevistas <i>Educación a Distancia y Universidad</i> Entrevista a Eustaquio Martín Rodríguez por Sonia Marcela Araujo	129

Reseñas de libros

Eustaquio M. Rodríguez y Manuel A. Santillán

La Educación a distancia en tiempos de cambio.

Nuevas generaciones, viejos conflictos

por Mabel Leticia Guidi 147

Adolfo Loreal - Algunos recorridos del sufrimiento psíquico

por María Pía Barrón 159

Burton R. Clark - Las Universidades Modernas:

espacios de investigación y docencia

por Cecilia Di Marco 171

Alejandra Birgin - El Trabajo de Enseñar.

Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego

por Liliana Martignoni 181

Reseñas de jornadas

IV Congreso Binacional de Folklore Chileno y Argentino.

Los Saberes Populares en el Fin del Milenio

por María Marta Pasini 191

HOMENAJE A ANGEL RIVIÈRE

Angel Rivière: la educación, el artificio y la diferencia¹

Ricardo Baquero

« 'La pasión es ciega', se dice tradicionalmente en nuestro lenguaje. También lo es la razón casi siempre y, como lo demuestra claramente este libro, esas cegueras, -como las otras- no deben ser consideradas como defectos sino más bien como formas alternativas de la experiencia humana».

Angel Rivière

en la Introducción a la Psicología de la cieguera

El pasado 12 de abril, fallecía en Madrid -su amada Madrid... - Angel Rivière. Como describió Guillermo Blanck, a quien también perdimos en este triste año, ese doce de abril los mensajes de teléfonos y mails cruzaron el océano infinitas y preocupadas veces.

Son muchos los efectos de la vida y la muerte de Angel Rivière sobre el trabajo y las vidas de los que estábamos cerca de él, aunque siempre algo lejos de su amada Madrid. Y si bien ese impacto, esa tristeza inmensa, esa sensación de orfandad que nos queda -como dijera Juan DelVal en el Homenaje que en junio del 2000 le hiciera la Universidad Autónoma de Madrid a Rivière- ha implicado sobre todo a los que trabajamos en el campo de la psicología, esto se hizo extensivo a quienes compartimos su trabajo también en sus múltiples relaciones con la educación.

¹ Este escrito es un homenaje que escribe el Lic. Ricardo Baquero en representación de la revista por la memoria del Dr. Angel Rivière, quien fuera miembro integrante del Comité Asesor de esta publicación.

Angel Rivière Gómez era un Psicólogo notable -así, con mayúsculas- alguien capaz de sostener un vasto programa psicológico de investigación, desde sus aspectos básicos hasta el abordaje de problemas puntuales y aplicados. Sostenía con vigor y rigor un diálogo fecundo con los autores clásicos, recuperando sus demoledoras preguntas de apariencia inocente, pero también en atento diálogo con la producción más reciente de la globalizada comunidad de colegas, sobre temas realmente variados como los de la psicología cognitiva y del desarrollo, la teoría de la mente, el autismo, la educación especial, la psicolingüística, etc..

Podrían intentar enumerarse varias de sus reflexiones sobre la cuestión educativa. Me atrevería a decir que hubo dos grandes temas relacionados con lo educativo que consideraba de suma relevancia, cruciales. Por una parte, el papel que la educación, -desde la crianza hasta la escolarización y la academia- cumplía en el «diseño humano» según gustaba decir. Es decir, la necesidad de explicar la variedad de complejidades y sutilezas que mostraba el desarrollo humano. Variedad y sutilezas que implicaban reparar desde los misterios del trabajo cerebral y sus redes hasta la magia del lenguaje, la intersubjetividad y el juego. Lo humano tenía esa extraña mezcla de natural y cultural a la vez. Somos una suerte de animales poetas y la educación, desde un lugar muy básico, desde un lugar similar al que le había otorgado Vigotsky, lograba explicar, a su entender, este artificio de la subjetividad humana. La cultura obraba sobre el teclado de la filogénesis, permitiendo, activando, formando, constituyendo -depende el caso- las modalidades de funcionamiento psicológico a los que habilita nuestra naturaleza educable.

Por otra parte, el segundo tema crucial era, a mi entender, el de la *diversidad*. Pero no la diversidad del desarrollo concebida como una mera variante de lo mismo, como un juego de variaciones superficiales de una identidad de base. Su reflexión sobre el autismo o la ceguera, como ilustra, por ejemplo, el epígrafe, lo llevó a reflexionar sobre la propia natu-

raleza del desarrollo humano en sus pliegues más profundos. La subjetividad era para él un misterio y «los diversos» no hacían más que poner al desnudo nuestra mismidad paradójica, de constituir, en oposición a lo que cree nuestro peligroso sentido común, una milagrosa mismidad, una resonancia de parecidos superficiales y abismos de diferencias. La experiencia humana es múltiple y diferente y la regularidad de una estadística de la normalidad, de una ilusoria subjetividad de pretendida transparencia, nunca apagará el misterio de un niño autista, de la opacidad inherente y posible de la experiencia humana.

Para que el lector advierta alguna de las tantas implicancias que estas dos cuestiones -la educación como artificio y lo humano como diferencia- tiene para la cuestión psico-educativa, puede recordarse cómo Angel, en distintos artículos y desde hace mucho tiempo, recordaba la necesidad de analizar la demanda cognitiva, nada natural, por cierto, que pesa sobre los niños en su escolarización obligatoria y se asombraba, por ejemplo, -desde el mismo título de uno de sus artículos más simpáticos- de *¿Por qué fracasan tan poco los niños en la escuela?* El solo hecho de pensar que pedimos a sujetos que hagan uso sistemático y descontextualizado de diversos medios de formalización, sometan su memoria y atención a estrategias y contenidos nada vinculados a necesidades de su desarrollo espontáneo cotidiano, comprendan y se empapen de logros conceptuales o procedimientos a los que accedieron ilustres mentes de la historia de la humanidad -y luego de trabajosos procesos de convencimiento de sus pares-, y si nos percatamos de que los sujetos a los que pedimos semejante esfuerzo son niños y están en una escuela... lo que en realidad nos debiera llamar la atención es, efectivamente, cómo es que fracasan tan poco.

En una sola pintura general, en un boceto impresionista, nos dejaba siempre Angel Rivière con una mirada sensible y atenta a no operar con las categorías de la violenta normalidad sobre la delicada urdimbre del psiquismo y la vida humanas. Si nuestro sentido científico común espera lo

normal y se sorprende de lo diferente, es precisamente, porque es él quien precisa ser puesto bajo sospecha y duda. Y este principio tan delicado, esta sensibilidad tan sutil, este requerimiento de empatía ante lo humano, en su diferencia, Angel Rivière los poseía no sólo en su trabajo académico, en su intensísima experiencia clínica, en su siempre vigorosa tarea docente, sino también en la amistad, en el amor, en su inmensa ternura con los niños, con los suyos, los nuestros. Y es sólo en parte por algo de todo esto que el pasado doce de abril de 2000, algo muy importante cambió para muchos de nosotros en forma definitiva. Algo que ver con la orfandad, como decía Juan DelVal. O simplemente con la sonrisa y la tristeza de tener tan presente su ausencia.

P PRESENTACION

La redefinición de lo público y lo privado

por Lucía García y Renata Giovine*

En este número de *Espacios en Blanco* presentamos, a modo de sección temática, tres artículos que constituyen una reelaboración de algunas de las ponencias expuestas en un simposio que coordinamos en el marco del *III Encuentro de Investigadores de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires* (Tandil). En dicho simposio proponíamos debatir, en el escenario educativo y desde diferentes perspectivas disciplinarias, acerca de las modificaciones que se estarían operando en las definiciones de lo público y lo privado propias de la modernidad, y qué nuevos vínculos se estarían construyendo alrededor de ellos.

Desde un abordaje político-educativo, Guillermina Tiramonti en "*Las transformaciones del sentido de lo público en el Sistema Escolar*", da cuenta de los fuertes cambios experimentados durante las dos últimas décadas del siglo XX en los sistemas escolares de la región latinoamericana -incluyendo algunas precisiones para el caso argentino-, así como de la modificación en la definición de lo público construida por la modernidad. En este contexto de transformaciones donde la "heterogeneización del campo educativo" resulta en fronteras borrosas para distinguir lo público de lo privado, la autora focaliza la reflexión en el problema de la redefinición de los

* Profesoras y Licenciadas en Ciencias de la Educación. Departamento de Política y Gestión. Investigadoras del Núcleo de Estudios Sociales y Educativos (NEES). Facultad de Ciencias Humanas. Univ. Nac. del Centro de la Pcia. de Buenos Aires.

valores que construyeron el deber ser educativo moderno y en la cuestión de la formación ciudadana; debate que en América Latina se ha reactualizado y conlleva repensar el sentido mismo del derecho a la educación. Para tal propósito revisa el desplazamiento de la noción de igualdad -propia de la modernidad- por la de equidad -típica de las políticas compensatorias-, proponiendo una complejización conceptual en torno a la articulación de las ideas de igualdad-libertad-diversidad, para habilitar otro tipo de prácticas pedagógicas superadoras de la oposición entre las expresiones universalistas, propias de la ilustración, y particularistas, características de la configuración educativa actual.

En "*Lo Privado en lo Público durante la Modernidad Radicalizada*" Daniel Míguez, revisando aportes de autores provenientes de la sociología y la antropología, trabaja conceptualmente la relación privado/público en la sociedad moderna y de 'modernidad radicalizada'. Siguiendo específicamente las interpretaciones de Giddens, comienza analizando el pasaje de "lo público en lo privado a lo privado en lo público" valiéndose de las mutaciones que se han ido operando en el campo religioso, para luego referir a desplazamientos paralelos en otros campos, particularmente en organizaciones socializadoras como la escuela y programas de minoridad. Su propósito es mostrar de qué manera la constitución subjetiva de los individuos -producida en el ámbito privado- se manifiesta en este tipo de instituciones públicas, en las cuales también se moldea dicha subjetividad. El análisis pone en evidencia, en la Argentina actual, los conflictos emergentes de las significativas diferencias entre los códigos del espacio privado y de las organizaciones socializadoras en la modernidad radical, haciendo hincapié en la necesidad de cómo re-construir en este momento relaciones de autoridad, que antes estaban garantizadas normativamente.

Hugo Russo en "*Redefinición de lo público desde la colocación filosófica de la cuestión*", planteando una perspectiva basada en la existencia de un pensamiento filosófico formador de la modernidad que adquiere el carácter de clásico, revisa principalmente los aportes de Kant y las críti-

cas de Hegel y Marx, adscribiendo al análisis que Habermas realiza acerca de ellos. Parte de dos premisas: por un lado, el compromiso con la democracia formal como regla de convivencia social; y por otro, el convencimiento de que si los derechos no se universalizan habremos de vivir una "democracia contradictoria"; por lo cual cualquier forma de encubrirla resultaría en una ilusión o en un desprecio a la propia humanidad de los excluidos. Desde este marco piensa lo público como instrumento de humanización de la sociedad, analizándolo como una "quaestio de nomine", es decir los diferentes significados que denota el término, y como una construcción histórica -"quaestio de re"-, cuyo recorrido parte de la tradición grecolatina hasta llegar a la constitución moderna de la 'esfera pública', en el sentido que Habermas otorga a esta expresión, como esa "arena institucionalizada de la interacción discursiva...teatro para el debate y la deliberación" (Fraser, 1994:87).

A partir de la lectura de estos trabajos podemos ver una preocupación común que radica en cómo resolver la oposición entre las pretensiones universalistas propias de la modernidad, puestas en cuestión por poseer un sesgo autoritario y culturalmente homogeneizante; y las visiones e intereses particularistas que pugnan por su reconocimiento público, lo cual a su vez conllevaría una disminución de la capacidad integradora que supuso discursivamente la formación del ciudadano moderno. De este modo se estaría perdiendo en cierta medida ese carácter público de la educación -rasgo constitutivo que le otorga identidad a la escuela moderna-, a la que Míguez, Russo y Tiramonti colocan en un lugar central del debate. En tal sentido, observan el impacto que esta fragmentación posee en la constitución de las subjetividades; de la cual dan cuenta en el plano educativo las políticas públicas que responden tanto a patrones asistencialistas (el «carenciado» o el «necesitado», como lo denomina Tiramonti) como "competitivos" (el «cliente», el «usuario», el «consumidor»).

Planteo éste que Tiramonti pone de manifiesto al señalar el desplazamiento del valor de la igualdad a favor del respeto por la libertad y la

diversidad en el discurso político y pedagógico actualmente hegemónico. Estos últimos valores se expresan al menos en dos tendencias, a las que Russo alude en su análisis: una, la privatización de lo público y en lo público sustentada por el neoliberalismo; otra, la publicidad de lo privado, propia de los movimientos multiculturales, de identidades colectivas o genéricamente denominados "pluralistas culturales" (Kymlicka y Norman, 1997).

Otra dimensión que los autores abordan desde diferentes enfoques es la imbricación entre lo público y lo privado, que ya Marx advirtió en su crítica a Hegel. Puede afirmarse que la escisión de estos espacios, ya sea basada en la epistemología hegeliana o lockeana, ha estructurado el pensamiento político moderno y como señala Bobbio constituye la gran dicotomía de la modernidad. En tal sentido, Míguez trae a colación dicha imbricación ejemplificándola desde el campo religioso con la noción de "performance" de Beyer; y refiriéndose particularmente a la escuela, la caracteriza como un sistema experto abstracto que a su vez se funda "en relaciones interpersonales de confianza", en la medida que debe atender "al mundo de lo privado" de los individuos que se propone socializar. Aunque debemos aclarar que lo anterior no presupone desconocer el grado de conflictualidad que dicho entrelazamiento implica, sino que por el contrario significa concebir a lo público y lo privado en términos de una dinámica mucho más compleja, que su simple oposición.

Asimismo, queremos recuperar una dimensión propositiva en la que incursionan sobre todo Russo y Tiramonti. Russo, tomando a Kant desde la crítica del juicio -tal como lo ha reactualizado Hanna Arendt- considera que un camino posible es encontrar "formas de convivencia que nos permitan criticar una situación y superarla". Para ello es necesario entender a la razón como una regla y apostar a su uso público; es decir, interpretar lo público como "un uso reglado del lenguaje destinado a cumplir su misma racionalidad, esto es, el acuerdo". Este sentido habilita a pensar un intercambio entre las personas destinado al entendimiento, propio de la acción comunicativa habermasiana. Pensar múltiples espacios públicos desde la regla de la

racionalización del mundo de la vida, los cuales dependen de la capacidad que los individuos posean para discutir y argumentar, como así también lograr superar la separación entre la "generalización y la particularidad" a fin de garantizar "lo público como universal ejercicio de la razón".

Uno de los interrogantes que nos surge de este planteo es: ¿lo anterior estaría presuponiendo propender a la constitución de espacios públicos autónomos, «descontaminados» en gran medida de la influencia de los medios de comunicación y de otros poderosos agentes formadores de opinión pública? ¿Es posible esa concreción autónoma de "intersubjetividades de orden superior" poniendo entre paréntesis las "inequidades de status" o, como plantean Solares (1997) y Fraser, forma parte del horizonte utópico habermasiano que no es suficiente para lograr sociedades igualitarias y multiculturales?

Tiramonti, introduciendo el concepto de lo justo de Fraser, propone redefinir el término de igualdad, despojándolo por un lado de esa carga disciplinadora y autoritaria a la que hemos hecho referencia y por otro, relacionándolo con el de libertad entendida positivamente y no por la negativa como en los actuales discursos sustentadores de las políticas educativas compensatorias. De esta manera se llegaría a definir una "igualdad compleja" en el sentido que Walzer le otorga a esta expresión: una igualdad que suponga la diversidad.

Desde esta perspectiva se lograría la formación de una ética ciudadana mediante otro tipo de acuerdos que superen el "respeto por la mayoría", ya que como sostiene Linz (1995) no es adecuada como única regla procedimental en la resolución de conflictos y construcción de consensos. Esto supone sustituir la política de los grupos de intereses por una política de las identidades basada en la afirmación de las diferencias y de las *culturas* por sobre la Cultura; lo cual debe precaverse de caer en particularismos extremos que imposibiliten la emergencia de identificaciones comunes.

Ahora bien, ¿cuánta diversidad pueden soportar sociedades como

la nuestra, que históricamente atravesadas por profundas diferencias socioeconómicas hoy se han convertido en verdaderas sociedades fragmentadas? ¿Cuánta heterogeneidad cultural puede ser admitida sin que el "respeto por la libertad" termine siendo funcional a las políticas neoliberales? Teniendo a la desigualdad social como un telón de fondo que dramatiza este proceso de cambio finesecular, ¿cómo podemos desde la pedagogía y la escuela pensar una formación de ciudadanos multiculturales críticos?

Bibliografía Citada

- FRASER, N. (1994) "Reconsiderando la esfera pública: una contribución a la crítica de la democracia existente" en **Revista Entrepasados**, Año IV, N° 7, Buenos Aires.
- KYMLICKA, W. y NORMAN, W. (1997) "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía" en **Revista Agora. Cuadernos de Estudios Políticos**, Invierno, N° 7.
- SOLARES, B. (1997) **El síndrome Habermas**. UNAM/Porrúa, México DF.

Las transformaciones del sentido de lo público en el Sistema Escolar (*)

M. Guillermina Tiramonti *

La constitución de los sistemas educativos latinoamericanos formó parte del proceso de modernización que a fines del siglo XIX emprendieron casi todos los países de la región. En esta ocasión modernización y modernidad coincidieron en una misma definición. De allí en más sus sentidos tienden a diferenciarse y en algunos casos a contradecirse. Las modernizaciones de los 60 estuvieron orientadas a procurar mayor funcionalidad entre educación y aparato productivo. En los años 90 en cambio es sinónimo de implementación de un “paquete organizacional” diseñado a la luz de las lógicas y dinámicas empresariales.

La propuesta educativa que se construyó a partir del paradigma moderno adquirió las características con que en este momento histórico se definió “lo público”. La escuela se pensó como un espacio de construcción del lazo social a través de la integración de los distintos sectores y de la homogeneización de su cultura. Su impronta civilizadora y la imposición de códigos universales inhabilitaron la presencia de los sentidos particularistas. Lo particular, o fue arrinconado en el espacio de lo

(*) Parte de este artículo será publicado por la editorial **Temas** en un próximo libro titulado *Modernización educativa de los 90: ¿el fin de la ilusión emancipadora?* de **M. Guillermina Tiramonti**.

** Lic. en Ciencias de la Educación. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata e Investigadora y directora de FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) - Argentina. Correspondencia: E-mail: tiramonti@flacso.org.ar

privado, o sometido a un proceso de transformación que lo constituía en universal. La igualdad fue el valor que impregnó el discurso pedagógico y le proporcionó un sentido emancipador a la acción educativa. Por último, fue el Estado Nacional el agente que se constituyó en el principal proveedor de educación y, junto con ello, en el agente dador de sentido al conjunto del sistema.

La fuerte transformación que experimentaron los diferentes países de América Latina en el transcurso de las dos últimas décadas como consecuencia de su acoplamiento al orden globalizado, generó cambios muy fuertes en la configuración de los sistemas educativos de la región. Estas modificaciones resultan tanto de la implementación de políticas concretas, como del impacto que sobre el sector producen los procesos de reestructuración del orden social y político.

En este texto que estamos introduciendo trataremos de dar cuenta de los cambios que se experimentan en el sector y cómo estos modifican la definición de lo “público” que construyó la modernidad.

1. De la integración a la fragmentación, de lo universal a lo particular

La reestructuración económica de los años 90 en algunos casos profundizó y en otros generó una estructura social polarizada caracterizada por la alta concentración de la riqueza en un grupo reducido de la población que coexiste con un sector expulsado del mercado de trabajo y excluido de las redes de distribución de ingresos.

La desigualdad y la concentración de recursos en las clases altas es un rasgo permanente de las sociedades de América Latina y en especial del Caribe. Sin embargo, el período de rápido crecimiento de la región que se había iniciado en los años 60 y que perduró hasta el estallido de

la crisis de la deuda en 1982, condujo a una apreciable mejora en la distribución del ingreso. Entre 1970 y 1982 el coeficiente de Gini tuvo una reducción de 5 puntos, es decir, del 10% y la relación de ingresos entre el 20% más rico de la población y el 20% más pobre se redujo de 23 a 18 veces en ese mismo período (BID, 1999).

A partir de los 80 la tendencia se revierte y se retorna a los patrones de distribución del ingreso anteriores al período de expansión. En el caso argentino, caracterizado junto con Costa Rica y Uruguay por una distribución más igualitaria de los ingresos y por una estructura social con presencia fuerte de las clases medias, la crisis de los 80 y la posterior transformación de los 90 generó una estructura social polarizada que modifica sustancialmente las condiciones sociales para el desarrollo del sistema educativo.

La desigual distribución de la riqueza social se expresa a su vez en la inequidad educativa de la región. El sector social que recibe los más altos ingresos aventaja fuertemente a los sectores más bajos, tanto en años de escolaridad como en la calidad de la educación que reciben. Los antecedentes educativos de cada uno de los países se expresan en las distancias que separan a los diferentes grupos sociales en el usufructo de los beneficios de la educación. Así, en los países de tardío desarrollo de los sistemas públicos de educación y con una arraigada tradición de exclusión social y educativa, las distancias entre los extremos de la escala social son muy amplias y los grupos de mayores ingresos triplican la escolarización que alcanzan los que tienen peores ingresos. Brasil es tal vez el ejemplo más significativo de este desarrollo polarizado. Mantiene una tasa nacional de analfabetismo del 14,7% que en los Estados del Norte puede alcanzar el 35% (como en el caso de Alagoas) y, a su vez, se ha constituido en el más importante polo de desenvolvimiento de formación cuaternaria de toda la región⁽¹⁾.

A diferencia de Brasil, el proceso de conformación nacional y desarrollo de la modernidad en nuestro país se caracterizó por una amplia

oferta pública de educación que permitió efectivizar la paulatina incorporación de los sectores sociales al manejo de un código común que, a la vez que los constituía en ciudadanos, los distribuía diferencialmente en una estructura social tensionada por la posibilidad de un ascenso que reconocía en las credenciales educativas el más legítimo cartón de pase.

La educación, y fundamentalmente la escuela pública, fue el principal factor de integración de los diferentes grupos nacionales que convergieron en nuestro país a principios del siglo XX⁽²⁾. Hasta avanzados los años 80 del mismo siglo la tendencia a la incorporación educativa acompañó funcionalmente a un modelo de acumulación que se basaba en la inclusión de la población al circuito del intercambio social a través del empleo y, consecuentemente, del consumo.

Por supuesto hubo lucha y disputa entre los sectores sociales por acceder a la educación y, es evidente que en el caso Argentino, las clases medias supieron desplegar las estrategias más efectivas para apropiarse de sus beneficios (Finkel, 1977). En el contexto de este modo de acumulación, el Estado y la acción política tuvieron protagonismo. No es posible explicar la casi monolítica orientación humanista de nuestro sistema educativo y la ausencia de mecanismos formales de selección y derivación de la población a diferentes destinos educativos si no se lo relaciona con las estrategias de ascenso social de las clases medias y la intervención política del radicalismo para institucionalizar un sistema que beneficiaba a este sector.

Hasta la década del 80, la educación concretó para varias generaciones el sueño del ascenso social y cooperó de forma sustancial en la construcción y diferenciación de una estructura social caracterizada por la existencia de una amplia y heterogénea clase media, principal beneficiaria de una prestación educativa que a partir de los años 60 se hizo extensiva (fundamentalmente para el nivel primario) a los sectores obreros. A esta altura ya se había iniciado un proceso de desjerarquización

cognitiva (Braslavsky y Tiramonti, 1990) del sistema, o de vaciamiento de su trabajo pedagógico (Tenti, 1995), como consecuencia de una expansión matricular que no había contado con la adecuada inversión de recursos materiales y simbólicos que requería la atención de sectores socioculturales diferentes.

En este proceso de democratización se generó un modelo de selección basado en tres estrategias: la expulsión, la selección formal o informal de clientelas escolares que producen circuitos diferenciados y, finalmente, un proceso generalizado de desjerarquización de lo público. En los años 90 esa desjerarquización desembocará en una tendencia a la fragmentación entre el sector público y el privado.

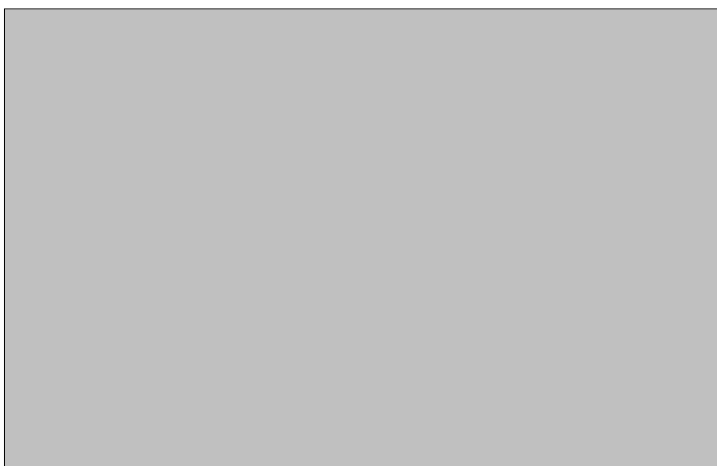
En el desarrollo del fenómeno de la desjerarquización cooperaron los magros presupuestos que, por una parte imposibilitaron la construcción de condiciones en el sistema y en las instituciones acordes con las exigencias de heterogeneidad cultural que resultaba de la ampliación matricular y por otra, generaron un permanente ajuste en los salarios docentes con la consecuente pérdida de calidad de sus servicios.

A su vez, el profundo deterioro de las condiciones de vida de buena parte de la población colocó a las escuelas públicas en el lugar de la asistencia y de la prevención de las situaciones de riesgo curvando la vara a favor de una tarea pedagógica de baja intensidad y una socialización con escasa capacidad de modificar las biografías sociales de los alumnos.

Al mismo tiempo, la transformación y achicamiento del mercado laboral introdujo un elemento de incertidumbre respecto al futuro⁽³⁾ que habilitó a las más diversas estrategias de acomodamiento. Se ampliaron las distancias, se rompieron las categorías de clase o sector como fundamento de las estrategias y de la solidaridad y, emergió un individualismo extremo donde cada uno busca optimizar sus posibilidades ante un futuro incierto. En este marco se incentiva la disputa social alrededor del bien educativo, considerado como el recurso con mayor

capacidad de predecir los destinos futuros y, se genera una articulación diferente entre los sectores sociales y la educación pública.

De acuerdo con datos recientes de la encuesta de hogares, los sectores con mayor nivel adquisitivo han abandonado en una proporción significativa la escuela pública. El cuadro siguiente ilustra claramente este fenómeno.



Fuente: Encuesta de Desarrollo Social. Condiciones de Vida y Acceso a Programas y Servicios Sociales. SIEMPRO – INDEC Versión 26/11/99. Datos Nacionales Cuaderno 1.

Paulatinamente, la educación pública ha pasado a ser un circuito para sectores medios bajos y bajos, mientras que una muy variada oferta privada de educación se disputa a los hijos del sector más rico de la población.

Esta configuración del sistema, relativamente reciente en la Argentina, es característica de muchos de los países de América Latina cuyas élites no han compartido nunca el espacio educativo con el resto de la población. Por ejemplo, Brasil tenía hasta mediados de siglo un sistema público de educación destinado a formar a la elite mientras el resto de la población estaba excluido de los beneficios educativos. A mediados de siglo, cuando el país incorpora la actividad industrial se ve en la necesidad de cualificar su mano de obra y abre la escuela pública a otros sectores sociales. Como respuesta a este proceso de inclusión, la elite abandona este espacio escolar y se desarrolla un sistema privado al que concurren hoy los sectores medios y altos de la sociedad.

Estos fenómenos de fragmentación social presentan una complejidad que no puede ser abordada con la sola concurrencia del instrumental estadístico, su conceptualización requiere el auxilio de trabajos de base etnográfica. Estudios de este tipo muestran la incidencia del proceso de desigualdad en las prácticas y representaciones de los sujetos. Entre ellas la diferenciación en la comprensión del tiempo, en la constitución de horizontes futuros, en la elaboración de las expectativas personales y sociales y, en términos generales en la construcción de sentidos y significados para la propia existencia. Investigaciones cuyo objeto de preocupación es la educación y los sentidos construidos por los diferentes sectores sociales muestran esta disparidad (Duschatzky, 1999; Seoane, 1999; Mallimacci, 1999), dando cuenta de la constitución de nuevos sujetos que emergen de la construcción de particulares asociaciones entre las posiciones socioeconómicas de los individuos y las prestaciones estatales de las que son objeto.

La fragmentación de la educación se visualiza, a su vez, en la construcción de propuestas educativas que encuentran en los valores, intereses, creencias y expectativas particulares sus ejes organizativos alejándose de la pretensión universalista que orientó la escuela moderna. El espacio escolar ha ido perdiendo su carácter de público, en el sentido

de común o de portador de un conjunto de valores, una definición del saber y una propuesta de socialización que expresa un deber ser sancionado socialmente.

Las escuelas expresan cada vez más valores, saberes y patrones socializadores que se corresponden con elecciones de grupos o sectores sociales que definen sus pretensiones educativas a la luz de sus recursos materiales y simbólicos. La pérdida del carácter público de la educación, en el sentido antes definido incluye, además, una resignación de la utopía emancipadora que la educación moderna pretendió concretar a través de la homogeneización de la diversidad cultural y su asimilación a los contenidos y formatos hegemónicos. Si bien la modernidad pensó la igualdad como homogeneidad y esta definición tenía incorporados dispositivos discriminadores y autoritarios, la valoración de la igualdad generó a su vez una dinámica que tensionaba en favor de su concreción.

La incorporación de un modelo de acumulación que genera polarización social y no permite la intervención del Estado para modificar el patrón del mercado en la distribución de la riqueza, inviabiliza la aplicación de las tradicionales políticas universalistas. Una política abarcativa de la población exige cierta equivalencia en los capitales (materiales y simbólicos) de los que dispone la población. Es a partir de esta equivalencia, que los diferentes sectores pueden movilizar sus recursos para incluirse en la prestación y obtener de ella un beneficio. Es importante señalar que, es a través de esta intervención universalista que se materializa la presencia del Estado compartida por el conjunto de la población y se realiza el proceso de construcción de la identidad ciudadana y con ella del sentido de pertenencia social.

Las políticas universalistas no sólo deben ser juzgadas desde el punto de vista de su eficacia instrumental en la distribución de los bienes y servicios, sino también con relación a su capacidad de construcción del lazo social.

Cuando las sociedades están partidas el Estado “focaliza” sus políticas en la atención de los grupos más necesitados para proveerlos de un paquete mínimo de servicios que los aparte de la situación de indigencia. Un mínimo de salud, de alimentos y de educación para hacer soportable la desigualdad pareciera ser, cada vez más, el lugar de la prestación estatal.

Hay entonces una nueva configuración educativa que, a la vez que traduce la polarización de la estructura social, da cuenta del status que ha adquirido lo particular en la esfera pública. Se trata por un lado de un sistema más injusto en la distribución material del bien educativo, más atento a los intereses particulares y, por tanto, menos autoritario en la imposición simbólica pero, a su vez, disminuido en su capacidad de construcción de una identidad ciudadana y privado de la tensión en favor de la igualdad.

2. La redefinición de los valores

En correspondencia con las modificaciones anteriores hay un cambio en el complejo conceptual que articula y sustenta el discurso hegemónico en materia educativa. Los cambios retóricos dan cuenta, a su vez, de un desplazamiento en los valores que construyen el deber ser educativo. El desplazamiento del valor de la igualdad a favor del respeto por la libertad y el reconocimiento de las diferencias es, a nuestro criterio, un movimiento que requiere una reflexión.

La igualdad que fue el valor estructurante del deber ser educativo de la modernidad, ha sido expulsada de la trama discursiva en pos de conceptos tales como la equidad y el reconocimiento de la diferencia. La expulsión se fundamenta en su condición de dispositivo disciplinador a través de la imposición simbólica y la homogeneización cultural.

En esta deslegitimación se pierde de vista la dinámica que generan determinados conceptos y el sentido en que orientan esta dinámica. El reconocimiento del valor de la igualdad habilitó y legitimó la imposición cultural, a la vez que generó una producción legislativa e institucional destinada a su materialización que tuvo un fuerte contenido emancipador. El valor de la igualdad deslegitima lo diferente en todos los sentidos: como desviación de lo socialmente sancionado como bueno y deseable, pero también como expresión de lo injusto entendido como lo desigualmente distribuido.

La valorización de la diferencia introduce otra dimensión de la justicia que requiere el reconocimiento del “otro” como un sujeto de derecho cuyos valores e intereses deben ser incorporados en el intercambio de la esfera pública. Lo justo no se resuelve entonces en la distribución de los bienes sino que exige la inclusión, a través del reconocimiento de las subjetividades que son afectadas por las acciones del poder político. Fraser (1998) desde la teoría feminista, hace un invaluable aporte para el campo progresista diferenciando la dimensión material y cultural para definir el concepto de lo justo. Según esta autora lo justo no se resuelve solo en el plano material y por lo tanto, en el de las políticas distributivas sino que es necesario incorporar la dimensión cultural y con ella las políticas de “reconocimiento” de las diferentes identidades.

Incluir este concepto de lo justo permite señalar las limitaciones de una política de compensación educativa que se construye en el desconocimiento del “otro” como sujeto y se basa en la idea de igualación en el acceso de un número estándar de bienes y servicios. El “carenciado” o el “necesitado”, se define por la negativa y, por tanto, no es reconocido como portador de derechos y de valores sino como objeto de una política asistencial.

Partir de este concepto de lo Justo habilita otro tipo de acciones pedagógicas. Por ejemplo permite un acercamiento no prescriptivo a los

actores y a las acciones por ellos desarrolladas y da lugar a la incorporación de diferentes perspectivas portadoras también de intereses y pautas culturales diversas. Genera también, la posibilidad de construir propuestas diversas para públicos distintos pero, por sobre todo, le otorga otro contenido a las propuestas de ampliación de la participación en la construcción de las políticas. Desde esta perspectiva el valor de la participación no está solo dado por su capacidad de construir consenso, sino que ella permite la incorporación de los sujetos como portadores de intereses y valores y, con ello, aporta una dimensión de justicia a la acción pública.

Se trata entonces de una redefinición a favor de una complejización conceptual, y no de un desplazamiento de los sentidos primeros a favor de otros nuevos. No es un abandono de la dimensión material de lo justo y, por tanto, una conceptualización que prescindiera de la dimensión distributiva de la justicia, sino de la inclusión del reconocimiento como parte del mismo concepto.

Desde esta perspectiva, la valoración de la diferencia en la que se asienta buena parte de la crítica a la propuesta que la modernidad construyó para la educación está asociada a una definición positiva de la libertad entendida como la posibilidad de actuar o participar en el debate público y de una ampliación de los temas y espacios que se rigen y resuelven por esta lógica.

En nuestro medio, el rescate de lo diverso en el campo educativo no ha estado hegemonizado por estas posturas, sino que encuentra su línea de apoyo en el liberalismo clásico y en un concepto negativo de la libertad entendida como ausencia de coerción. De acuerdo con esta postura la armonía social se puede construir a partir del libre juego de los intereses individuales y la justicia se resuelve en la libre consecución del interés individual.

Autores como Walzer (1993) aportan a esta discusión a partir de la definición de una “igualdad compleja” que permita asociar igualdad a

libertad. Para el autor, la justicia es una construcción humana y es dudoso que pueda ser realizada de una sola manera. Los principios de justicia son en sí mismo plurales en su forma; lo que significa que bienes sociales distintos deberían ser distribuidos por razones distintas, en arreglo a diferentes procedimientos y por distintos agentes y que todas esas diferencias derivan de la comprensión de los bienes sociales mismos, lo cual es producto inevitable del particularismo histórico y cultural

Para Walzer, todo bien social o conjunto de bienes sociales constituye una esfera distributiva dentro de la cual solo ciertos criterios son apropiados. El dinero es inapropiado en la esfera de las investiduras eclesíásticas, y la piedad no debería construir ventaja alguna en el mercado. La autonomía de las esferas es el fundamento del concepto de la igualdad compleja. La violación de este principio de autonomía genera, según el autor, las relaciones de predominio en las que un bien o conjunto de bienes es dominante y determinante del valor en todas las esferas de la distribución. Un bien es dominante si los individuos que lo poseen, por el hecho de poseerlo, pueden disponer de otra amplia gama de bienes.

La perspectiva de Walzer es importante en la medida que nos acerca a la problemática de articular igualdad con pluralidad. Estos valores no solo construyen un sentido democrático para la educación sino que nos proporcionan una salida a la crisis de valores y, a la baja sintonía ética de la que se acusa a la formación que proporciona la escuela. Recuperar para la educación la tensión a favor de la igualdad sin anular la diversidad que exige el reconocimiento de la libertad construye un horizonte cargado de sentido para la escuela.

Hay otro conjunto de cuestiones que giran alrededor de los valores que se asocian a la amenaza de integración social que pende sobre nuestras sociedades y que expresan la dificultad de la población de construir sentido alrededor de los valores mercantiles, su incertidumbre frente al futuro y su necesidad de construir anclajes de pertenencia en

un campo en permanente mutación. Todo ello ha reactualizado la cuestión de la ciudadanía y con ello la de los valores que se le asocian.

Durante los 90 la definición de la ciudadanía tuvo un sesgo instrumental en la documentación internacional destinada a orientar las reformas educativas de la región. Así para el documento CEPAL/UNESCO (1992) la nueva ciudadanía se resuelve en la adquisición de los instrumentos de la modernidad. Se soslayaba así, que la problemática alrededor de la ciudadanía reconoce una complejidad que no puede ser abarcada totalmente por una definición que limita la condición ciudadana a la capacidad de comunicarse por la vía informática o de los diferentes códigos lingüísticos.

La condición ciudadana está asociada a la relación de los individuos con la esfera política y no con su capacidad económica y, por lo tanto, formalmente su expulsión del campo de consumo no afecta su identidad ciudadana, de hecho, la desafiliación social que genera la desocupación habilita dudas respecto de la condición ciudadana de todos aquellos que han sido marginados de las redes de intercambio social (Weffort, 1994). Desde esta problemática es que la escuela debe demandarse cómo compatibiliza su obligada acción asistencial con la constitución de sujetos de derecho. Cómo mantener la dignidad ciudadana en contextos escolares que obligan a la acción tutelar.

Por otra parte, la sociedad salarial (Castel, 1997) promovió una ciudadanía social que constituía a los individuos en sujetos de derecho que a su vez requerían de la concurrencia del Estado como órgano garante de su ejercicio. La crisis del Estado de bienestar, las críticas a la ciudadanía pasiva y la hegemonía de la nueva derecha han impuesto un acento sobre las obligaciones y la responsabilidad personal en desmedro de los derechos adquiridos. En concordancia con la nueva distribución de responsabilidades –a la que ya hemos hecho alusión– se fomenta una ciudadanía responsable en la que los individuos se deben hacer cargo de la posibilidad de ejercicio del derecho (Kymlicka y

Norman, 1997). Sin duda la ciudadanía implica tanto derechos como obligaciones pero en contextos de extrema desigualdad, como en nuestros países, y de estrechamiento de los mercados de trabajo, el concepto de ciudadanía responsable expulsa del campo de la ciudadanía a buena parte de la población que está en dificultades de proveerse los medios para la subsistencia. Esta expulsión se asocia con la constitución de una nueva subjetividad “el necesitado”, con el que se interpela discursivamente a aquel que no se puede hacer cargo de su propio sustento.

Por último, es necesario replantear cuáles son los valores que se asocian a la formación ciudadana. En los países europeos hay una fuerte discusión entre los partidarios de los principios universales de la libertad y de la justicia por un lado, y los defensores de los valores de la unidad étnica cultural y religiosa por otro (Walzer, 1997). En el caso de EE.UU. la querrela es entre patriotas y cosmopolitas (Rorty, 1997).

La pregunta es, alrededor de qué valores se debe recrear la ciudadanía en nuestros países. Hay quienes pretenden recuperar las clásicas interpelaciones a la patria con que, en los orígenes de nuestros sistemas educativos, se construyó la representación del Estado y de la pertenencia al espacio nacional sin considerar los sentidos autoritarios con que este concepto se cargó durante sucesivos gobiernos que lo utilizaron para justificar la violación de los derechos de aquellos que eran calificados de “traidores a la patria”. Se deja, además, fuera de consideración el contenido xenófobo de un concepto que diferencia entre los nacionales y aquellos que no lo son.

Posturas igualmente conservadoras se proponen asimilar la ética a la moral cristiana y con ello reabrir en la escuela espacios curriculares para la socialización religiosa de las nuevas generaciones. Es cierto que nos debemos una discusión respecto de los límites de la laicidad moderna en favor de un espacio público que posibilite la explicitación e intercambio del conjunto de valores que se sustentan en un determinado

espacio social y, alrededor de los cuales se construyen las diferentes identidades, pero también es cierto que la posibilidad de este intercambio está reñida con la adopción de verdades definitivas. La modernidad pensó que para garantizar la pluralidad era necesario desalojar de la esfera pública la disputa por los valores. Si bien hoy planteamos la insuficiencia de esta esfera neutral como garantía del pluralismo, la adopción de verdades religiosas no es una opción a favor de la pluralidad sino, por el contrario, de su supresión.

El camino hacia la construcción de una ética ciudadana está abierto y requiere una discusión sobre tres grandes temáticas que son, a nuestro criterio, centrales para pensar una ciudadanía situada en nuestra realidad. En primer lugar, se trata de instaurar una discusión sobre las metodologías que hemos utilizado a lo largo de la historia para dirimir conflictos y, a través de la recuperación de la memoria, plantearnos la construcción de consensos alrededor de valores básicos que nos garanticen una convivencia democrática. Construir esta posibilidad requiere revisar la forma en que lo hemos hecho hasta ahora.

En segundo lugar, es necesario debatir sobre el sentido y el contenido de la solidaridad en una sociedad fragmentada como la nuestra. Preguntarnos si la atención a los “necesitados” es hoy la expresión de la solidaridad. Si es a través de programas que permiten a los jóvenes acercar ayuda a los más necesitados que creamos el sentido de solidaridad. En mi opinión, éstas son estrategias destinadas a generar condiciones culturales de reproducción de un orden polarizado. Para recuperar el sentido de la solidaridad hay que encontrar formas de introducir en la cultura el malestar por la desigualdad, de un modo tal, que genere una tensión a favor de la construcción de un orden justo.

Finalmente, hay que discutir el tema de la pluralidad y del tratamiento del otro. El otro como portador de otra cultura, como extranjero, como disidente. En todos estos casos, es importante replantear el discurso de la tolerancia que propone la construcción de una

convivencia basada en la relativización de todos los valores y buscar formas más satisfactorias que articulen la defensa de valores asociados a la dignidad humana con un procesamiento no discriminatorio de las diferencias culturales (Duschatzky y Skliar, 2000).

3. La heterogeneización del campo educativo

A la estructura organizativa centralizada, a la homogeneidad de sentidos y discursos, a la uniformidad del procedimiento burocrático de gestión, a la responsabilidad principal del Estado nacional en la prestación de servicios, al campo unificado de negociación y confrontación para la disputa de recursos, a las políticas universalistas que caracterizaron el campo educativo desde la constitución de los sistemas a fin de siglo XIX hasta avanzados los años 60 del siguiente siglo, le sucede una configuración cuyo rasgo sobresaliente es la heterogeneidad.

Por una parte, las reformas privilegiaron sistemas de gestión descentralizada que derivaron responsabilidades a los niveles más bajos del Estado, propiciaron espacios de autonomía para las escuelas y generaron mecanismos de involucramiento de la sociedad civil y de los particulares en la responsabilidad educativa. Incluyeron, de este modo, una diversidad de agentes en la gestión del sistema que incorporaron, a su vez, novedades en la administración de las instituciones, en la articulación con el medio, en las concepciones teórico pedagógicas que las sustentan y en los intereses que representan. Este proceso de heterogeneización tiene diferente intensidad y características en los distintos países de la región. Tal vez el ejemplo más extremo sea el de Venezuela, donde tanto en el campo de lo público como de lo privado coexisten formas muy diversas de gestión e involucramiento de muchos agentes en ella. En el otro extremo podemos ubicar el caso Uruguayo que permanece fiel a su configuración original.

En este contexto, las distinciones entre público y privado se vuelven más complejas y las fronteras entre una esfera y otra se hacen menos nítidas. Por una parte, la introducción de los intereses y concepciones particulares en la definición de los sentidos, valores y saberes que organizan a las escuelas dependientes de los distintos niveles del estado, pone en el ámbito del espacio público lo que hasta ahora se definía en lo privado. Se registran, además, procesos muy claros de colonización de lo público por aquellos sectores que tienen los recursos para apropiarse para sí y su grupo de los beneficios de determinadas prestaciones realizadas por el Estado. Es el caso de las escuelas que, si bien en lo formal están abiertas a toda la población, de hecho atienden a un determinado sector sociocultural que se constituye en su único referente social. Por otra parte se trata, como ya hemos señalado, de una pérdida general del sentido universalista de la escuela a favor de múltiples sentidos particulares y de la inclusión en la esfera pública del tratamiento de temáticas y la atención de necesidades que la modernidad había recluso al espacio privado. Todas estas formas de privatización de lo público tienen fuerte presencia en la Argentina a pesar de que las matrículas de todos los niveles son atendidas mayoritariamente por instituciones de dependencia estatal.

Los nuevos modelos de gestión cooperan en la construcción de esta ambigüedad en la diferenciación de lo público y lo privado. Por una parte, son las lógicas y los criterios del mercado los que orientan las propuestas de gestión, por otro, estas combinan y articulan los aportes de ambas esferas contribuyendo fuertemente a diluir las diferenciaciones. Son los casos de las instituciones del Estado gestionadas por un grupo privado, o las articulaciones entre escuelas privadas y públicas que se hicieron en el marco de la implementación de la nueva estructura del sistema.

Al mismo tiempo, hay un proceso de constitución de nuevas subjetividades que se asocia a la introducción de estos valores del mercado

en la definición de los objetivos de la escuela y de los sentidos que la articulan con sus referentes sociales. Las escuelas organizadas a partir del principio de la competitividad, generan en sus alumnos identidades “ganadoras”, sujetos que compiten por su lugar en el mercado y depositan su valoración personal en su capacidad de adaptarse a esa dinámica y a las exigencias de su intercambio. En cambio, las acciones escolares orientadas por el principio de la asistencia instituyen a los “necesitados” o a los “indigentes”. Es el mercado y, su lógica de perdedor y ganador, el que está en la base de la conformación de estas nuevas identidades.

4. A modo de cierre

Las tendencias anteriormente señaladas ponen de manifiesto una realidad compleja que construye nuevas problemáticas que deben ser abordadas por quienes pretenden, desde una postura progresista (entendiendo a ésta como aquella posición que se propone conservar la tendencia a la igualdad en el marco de la libertad (Bobbio, 1995)) diseñar propuestas para la educación.

La problemática central que, a nuestro entender, se debe abordar en una propuesta de este tipo, es justamente el tratamiento de la tensión entre los sentidos universalistas y las visiones particulares que se construyen desde diferentes perspectivas, posicionamientos y pertenencias. La condición para avanzar en esta dirección es el abandono del universalismo abstracto de la ilustración (Mouffe, 1999), que se refería a una naturaleza humana indiferenciada en la que se basó el sistema educativo moderno y, a su vez, la superación de particularismos que no alcanzan a cristalizar identificaciones colectivas dando lugar a otras formas de identificación de tipo étnica, nacionalista o religiosa.

Sin duda la universalidad debe seguir asociada al “derecho uni-

versal a la educación” y al conjunto de valores que preservan la dignidad de la condición humana incluyendo, no sólo lo que habitualmente se califica como derechos humanos, sino también aquellos que garantizan un acceso igualitario a los bienes y servicios de la sociedad (Justicia distributiva), y una participación activa en la producción material y simbólica de la sociedad (Justicia de reconocimiento).

Aquí es necesario avanzar en la discusión sobre qué se entiende por el derecho a la educación. En la acepción iluminista, este se resuelve con la distribución igualitaria de las oportunidades educativas y la incorporación de valores y saberes considerados como la única expresión legítima del saber y del bien. El reconocimiento del derecho a la educación implica, desde esta perspectiva, la renuncia a las identidades particulares y al conjunto de valores y saberes que a ella se adscriben.

Desde nuestra posición, el derecho universal a la educación puede ser definido no sólo en términos de distribución de los recursos educativos, sino también de reconocimiento y valoración de la diversidad de condiciones e identidades que constituyen a los individuos. Se trata de un universalismo que integra la diversidad.

El tema exige a su vez la recuperación de lo universal en términos de valores y saberes compartidos por el conjunto de la población. Si nos proponemos reconstruir el sentido democrático de la educación pareciera que los valores a recuperar deberán seguir siendo la igualdad y la libertad (Mouffe, 1999) con la aceptación de la consiguiente tensión entre ambos términos. No se trata de reeditar las concepciones simples de la igualdad asociadas a los procesos homogeneizantes y a una idea de justicia que se agota en su dimensión distributiva. Sino de redefinirlos a través de propuestas que incorporen la multiplicidad de intereses y valores de la que son portadores los sujetos y hacer del espacio escolar un ámbito de debate de estos valores e intereses.

Finalmente, la superación de las propuestas iluministas, que de-

positan en el Estado la definición de un sentido único del conocimiento y del bien moral, exigen pluralidad en el proceso de construcción de la política y una estrategia de aprendizaje conjunto de los diversos modos de resolver el problema de la cooperación social.

En definitiva, pareciera que el lugar de una política progresista en el futuro puede ser pensado en la articulación de estas tensiones y tal vez, desde allí, sea posible recuperar para la política la capacidad de representar.

Resumen La fuerte transformación que experimentaron los países de América Latina en el transcurso de las dos últimas décadas como consecuencia de su acoplamiento al orden globalizado generó cambios muy fuertes en la configuración de los sistemas educativos de la región y modificó la definición de lo público que construyó la modernidad. Por una parte la educación estatal ha dejado de ser un espacio compartido por todos los sectores sociales para transformarse en un circuito que atiende a los sectores más desfavorecidos de la población, por otra parte, la fragmentación del sistema se expresa en la construcción de propuestas educativas que encuentran en los valores, intereses, creencias y expectativas particulares sus ejes organizativos alejándose de la pretensión universalista que orientó la escuela moderna. En correspondencia con estas modificaciones hay un cambio en el **complejo conceptual** que articula y sustenta el discurso hegemónico: *la igualdad que fue el valor estructurante del deber ser educativo de la modernidad ha sido expulsada de la trama discursiva a favor de conceptos como la equidad que pueden ser asociados a las políticas compensatorias*. Hay a su vez una reactualización de la cuestión de la ciudadanía y con ello de los valores que se le asocian. Finalmente la heterogeneización de las estructuras organizativas y de los modelos de gestión complejizan las distinciones entre lo público y lo privado.

Palabras claves

Público y Privado; Fragmentación del Sistema; Equidad y Diferencia; Universal y Particular.

Abstract The strong transformations undergone by the Latin American countries during the past 20 years as a consequence of their entering into a globalized world have brought profound changes in the shaping of the educational systems of the region and have modified the definition of what's public generated by modern times. On the one hand, public education is no longer shared by all social sectors, and is now concerned with the most underprivileged; on the other hand, the system's fragmentation is expressed by the generation of educational proposals whose core is at particular values, interests, beliefs, and expectations, drawing away from the universalist intentions which oriented modern education. In keeping with these changes, there has been a turn in the **conceptual discussion** which articulates and supports the hegemonic discourse: *equality, having been the organizational value of the educational pillars in modern times, has given way to other concepts such as equity, which can be related to compensatory policies*. In turn, there is a new update of the issue of citizenship and its associated values. Finally, the dissimilarity of organizational structures and management models makes the distinctions between what's public and private even more complex.

Descriptors

Public and Private; System's fragmentation; Equality and difference; Universal and Particular.

NOTAS

1. Brasil atiende al 30% de la matrícula de posgrados de toda América Latina. García Guadilla, C. (1996).

2. Los análisis demográficos muestran que el proceso de integración de los diferentes grupos nacionales provenientes de la inmigración, no se realizó por medio de los matrimonios mixtos que recién se constituyen en una práctica a partir de la tercera generación, sino que fue la concurrencia a la escuela pública la que dio lugar a este proceso de integración. Por supuesto se dieron también condiciones socioculturales que explican este fenómeno. El asentamiento urbano de las poblaciones, las continuidades culturales que pueden reconocerse entre uno y otro grupo nacional, etc.. Torrado, S. (1999).

3. Si bien no todos los sectores sociales son afectados del mismo modo por el fenómeno de la exclusión esta amenaza pesa sobre todos los grupos. No solo hay desocupados pertenecientes a sectores socioculturales altos sino que asistimos a una explosión de las categorías ocupacionales donde individuos con igual performance profesional comienzan a distanciar sus destinos laborales. Por otro lado los cambios de este fin de siglo afectan fuertemente las posibilidades de construir certezas respecto a escenarios futuros en todas las dimensiones de la vida social.

BIBLIOGRAFIA

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (1998) **América Latina frente a la desigualdad. Progreso económico y social en América Latina.** Informe 1998 – 1999. BID, Washington.

BOBBIO, N. (1995) **Derecha e Izquierda, razones y significados de una distinción política.** Taurus, Madrid.

BRASLAVSKY, C. y TIRAMONTI G. (1990) **Conducción educativa y calidad de la enseñanza media,** FLACSO/ Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

CASTEL, R. (1997) **Las metamorfosis de la cuestión social.** Ed. Paidós, Bs. As.

CEPAL / UNESCO (1992) **La educación como eje de la transformación productiva con equidad,** Santiago de Chile.

DUSCHATZKY, S. (1999) **La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares.** Paidós, Buenos Aires.

DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2000) *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas* en: **Revista Educação & Realidade,** Brasil (en prensa).

FINKEL, S. (1977) “*El sistema de educación y las alianzas de clase*” en: LABARCA, G. y otros **La educación burguesa.** Nueva Imagen, México.

FRASER, N. (1998) “*La justicia social en la era de las `políticas de identidad´: redistribución, reconocimiento y participación*” en: **Apuntes de investigación** Año II N°2/3, CECYP, Buenos Aires.

GARCÍA GUADILLA, C. (1996) Situación y Principales dinámicas de transformación de la Educación Superior en América Latina. CRESAL/ UNESCO. Caracas.

KYMLICKA, W. y NORMAN, W. (1997) “*El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía*” en: **Revista Agora. Cuadernos de estudios políticos,** Año 3, N°7, Buenos Aires.

MALLIMACCI, K. (1999) Adelanto de Tesis de Maestría.

MOUFFE, CH. (1999) **El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical.** Paidós, Barcelona.

RORTY, R. (1997) “*La academia antipatriótica*” en: NUSSBAUM,

M. y otros, **Cosmopolitas o patriotas**, Ed. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

SEOANE, V. (1999) Adelanto de Tesis de Maestría.

TENTI, F. (1995) **La escuela vacía: deberes del Estado y responsabilidad de la sociedad**. Losada y UNICEF, Buenos Aires.

TORRADO, S. (1999) “ Historia de la familia Argentina 1870 – 2000 Ponencia presentada en el Club Socialista el 16 de octubre.

WALZER, M. (1993) **Las esferas de la justicia**. Fondo de Cultura Económica, México.

WALZER, M. (1997) “*Hay también un cosmopolitismo peligroso*” en: NUSSBAUM, M. y otros **Cosmopolitas y patriotas**. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.

WEFFORT, F. (1994) “*Nuevas democracias que democracias?*”, en: **Revista Sociedad**, Facultad de Ciencias sociales de la UBA. Bs.As.

Lo Privado en lo Público durante la Modernidad Radicalizada.

Las Relaciones de Autoridad y sus Dilemas en las Organizaciones Socializadoras Argentinas.

Daniel Míguez *

La sociología, casi desde sus albores, ha señalado que uno de los rasgos dominantes de la modernidad es el creciente proceso de desinstitucionalización de la vida privada. Esto es, ámbitos de la vida cotidiana de las personas quedan cada vez más librados al libre albedrío de los sujetos, como consecuencia de la retracción de los sistemas normativos/coercitivos que ejercían el regulamiento de los mismos. Uno de los ámbitos en donde esto se ha manifestado más claramente es en el de las creencias religiosas, justamente un campo social en el que se han concentrado, desde Durkheim, un sinnúmero de estudios sobre las consecuencias de la modernidad.

Resulta interesante rescatar, en este caso, los aportes hechos por autores como Luckman (1967) o Bellah (1985). En cierta contradicción con las teorías originarias sobre el carácter secularizante de la modernidad, estos autores argumentaban que la secularización moderna no implicaba la desaparición de la religión *per se*. En su visión lo que la

* Lic. en Sociología. Docente del Departamento de Sociedad y Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. 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 y del CONICET, Argentina.

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

modernidad trae aparejada es, por un lado, la separación entre la identidad nacional y la identidad religiosa: la adhesión religiosa de la población deja de ser una cuestión de estado. Junto con esto surge otra tendencia paralela: la diversificación del campo religioso. Esto es, al dejar de estar regulado el campo de las creencias religiosas, cada persona elige su propia adscripción y las diversas religiones comienzan a buscar la forma de ganar su clientela. Es decir, se conforma el consabido “mercado religioso” con sus clientes y productores de religión.

Esta condición de la religión produce diversos efectos, uno de ellos es el desplazamiento de la pertenencia religiosa hacia el campo de lo privado. Es decir, la pertenencia religiosa de cada integrante de la sociedad es algo que él o ella podrán decidir individualmente, sin la injerencia del estado o, ni siquiera, la familia. Esto implica en principio, que la religión pierde su capacidad de influir en el espacio público; o al menos, que esta merma como consecuencia de su nueva situación. Sin embargo, Beyer (1990) ha señalado que esto no es completamente así. Lo que sucede, en realidad, es que se invierte el ángulo de incidencia de la religión en la vida pública. Si en las sociedades tradicionales la religión incidía desde el espacio público en la vida cotidiana de las personas, en la sociedad moderna es la moral privada generada por la religión la que regula la acción individual en la esfera pública.

Beyer lo explica a partir de una distinción entre lo que el llama la “función” y la “performance” de las creencias religiosas. La “función” hace referencia a la dimensión específicamente religiosa: el lenguaje doctrinal y la práctica ritual que le permite al fiel conectarse con lo trascendente. La performance es la influencia que la religión ejerce en ámbitos que no le son específicos -la política, la educación, etc.-. Por ejemplo, un católico que vota a un partido político porque se opone al aborto mostraría la incidencia de la religión en el espacio público a través de su acción en el ámbito privado. Allí, es la construcción moral que la religión hace del sujeto la que repercute sobre la vida pública de la

sociedad. Es decir, que esta mutación de la religión implica pasar de regular lo privado a partir de lo público, a regular lo público a partir de lo privado.

He ilustrado este pasaje de “lo público en lo privado a lo privado en lo público” a partir de las mutaciones en el campo religioso. Un ámbito que me resulta familiar, y en el que la sociología ha hecho importantes avances. En lo que resta del presente trabajo la intención es mostrar, sin embargo, desplazamientos paralelos en otros campos, particularmente en organizaciones socializadoras como son la escuela y los programas de minoridad. Lo que intentaré mostrar es cómo la constitución subjetiva de los individuos que se produce en el ámbito privado de la familia, o del grupo extrafamiliar de relaciones íntimas se manifiesta en estas organizaciones públicas cuyo objetivo es también moldear la subjetividad individual. El análisis resalta los conflictos que surgen cuando existe una diferencia significativa entre los códigos producidos en el ámbito privado y los que las organizaciones socializadoras proponen. Pero antes de abocarnos por completo al análisis específico de lo sucedido en estos ámbitos, se hace imprescindible avanzar algo más en la conceptualización de la relación privado/público en sociedades modernas, o incluso de modernidad radicalizada.

Modernidad Radical y las Nuevas Relaciones Interpersonales

Hemos avanzado hasta aquí en el presente texto sin preocuparnos por distinguir la modernidad de la modernidad radical, y por lo tanto sin especificar cómo se modifican las relaciones recíprocas entre el campo de lo público y lo privado en cada uno de los períodos. Esto, que en principio podría ser un problema, no lo es tanto porque hemos optado por seguir aquí la interpretación que de esta problemática hace Giddens (1997). Una de las preguntas que se hace Giddens -así como Balandier

(1990)-, es si verdaderamente la humanidad ha entrado en una nueva etapa histórica *post*-moderna o si, en cambio, solo se han profundizado rasgos del período moderno. Con esta pregunta Giddens pretende desafiar la sugerencia de autores como Lyotard (1976) o Augé (1996) según los cuales presenciamos actualmente el surgimiento de un nuevo período histórico caracterizado, fundamentalmente, por la desaparición de los meta/mega relatos fundadores de la modernidad —la ciencia, el progreso, la nación, etc.—. Esto implicaría que los antiguos “dadores de sentido” de la modernidad habrían desaparecido, y lo que quedaría sería un verdadero vacío de sentido trascendente caracterizador del tiempo postmoderno.

Giddens no cree que estemos frente a un verdadero punto histórico de inflexión, en cambio plantea que el período histórico actual se caracteriza por una profundización de los rasgos de la modernidad (una modernidad radicalizada), más que como una superación de la modernidad. Así, la falta de distinción entre modernidad y modernidad radicalizada de que adolece el texto no es tan problemática ya que según creemos no hay un cambio profundo de lógica entre períodos. La dinámica público/privado sería a grandes rasgos la misma para los dos casos, solo que más exacerbada en el segundo. Pero para avanzar es importante explorar todavía más la manera en que el propio Giddens efectúa esta distinción.

La conceptualización que hace Giddens de la modernidad radical actual es sumamente compleja y, por lo tanto, imposible de analizar exhaustivamente aquí. Señalaré algunos aspectos particularmente relevantes para este trabajo. Hay fundamentalmente dos cosas que me interesa analizar: i) El surgimiento de los “sistemas abstractos” y su efecto de “desanclaje” de las relaciones sociales (que un poco representan las alteraciones de la esfera pública) y ii) las transformaciones que esto implica en las relaciones interpersonales íntimas, pertenecientes predominantemente a la esfera privada.

Para Giddens, una de las características de la modernidad y la modernidad radicalizada es la predominancia creciente de los sistemas abstractos. Estos sistemas abstractos están a su vez compuestos por “señales simbólicas” y los “sistemas expertos”. Las señales simbólicas serían medios de intercambio universales, que pueden pasar de unos a otros sin tener en cuenta características individuales -el ejemplo más evidente es el dinero-. Los sistemas expertos son “sistemas de logros técnicos o de experiencia profesional que organizan grandes áreas del entorno material y social en el que vivimos” (1997:37). Lo que tienen de característico los sistemas expertos, como las señales simbólicas, es que remueven (“desanclan”) a las relaciones sociales de la inmediatez, de ámbitos espacio-temporales específicos, de contextos cara a cara.

Esta remoción, o desanclaje de las relaciones sociales tiene un fuerte impacto en el ámbito público, fundamentalmente en lo que refiere a los mecanismos de confianza. En las sociedades premodernas cierto tipo de actividades como el comercio, o la asistencia a la salud no se desarrollaba por vínculos despersonalizados. Los sistemas abstractos justamente lo que producen es un desplazamiento de la confianza de los vínculos personales, hacia sistemas técnicos y profesionales despersonalizados. Giddens da algunos ejemplos que nos hacen familiares enunciados en principio tan abstractos: Cuando asistimos al médico, no necesariamente conocemos a quién nos va a atender, sin embargo confiamos la salud a ese agente. Nuestra confianza no es en el vínculo personal, sino en el saber profesional (sistema experto) que garantiza la habilidad de ese agente de salud. Un ejemplo todavía más claro tiene lugar cuando tomamos un avión. Señala Giddens que al tomar un avión desconocemos en general cómo exactamente se llega al destino al que nos dirigimos, cuáles son los principios que hacen que el avión vuele, quién es el piloto que nos llevará, quién el ingeniero que diseñó el avión. Confiamos, en realidad, en sistemas expertos que nos garantizan que todos estos factores han sido debidamente controlados.

Esta “despersonalización” de la esfera pública, señala Giddens, afecta necesariamente el ámbito de la vida privada (las relaciones de intimidad), por que genera ansiedades que solo pueden resolverse en ese ámbito:

“Esta clase de fiabilidad no personalizada [la de los sistemas abstractos] discrepa de la confianza básica. Poseemos una fuerte necesidad psicológica de encontrar gente de quienes fiarnos, en quienes confiar, pero carecemos de las conexiones personales organizadas institucionalmente que eran relativas a las situaciones sociales dadas en el mundo premoderno. Lo importante aquí no es principalmente que muchas características sociales, que previamente fueron parte de la vida diaria o de la vida mundana, hayan sido extraídas e incorporadas a los sistemas abstractos. Más bien, es que el tejido y la forma de la vida cotidiana han sido reconfigurados en conjunción con cambios sociales más amplios” (1997:116).

Lo que intenta señalar Giddens en el párrafo anterior es, entonces, que en el ámbito público las relaciones sociales se han despersonalizado. Pero, en su interpretación, esto no implica una pérdida absoluta de la vida comunitaria, o asociativa. Lo que se produce, en cambio, es una alteración de las relaciones interpersonales de intimidad. Veamos: los sistemas abstractos desinstitucionalizan los vínculos interpersonales, ya no confiamos en personas sino que dependemos de sistemas. Esta situación implica que quedamos sometidos a una carencia psicológica que nos lleva a intentar restablecer vínculos interpersonales, solo que estos ya no estarán garantizados por instituciones. En síntesis, el mundo de lo público se despersonaliza y el mundo de lo privado se desinstitucionaliza.

Pero hay más, la desinstitucionalización del mundo privado afecta,

no podría ser de otra forma, las relaciones de intimidad en un sentido específico. Este efecto se percibe, por ejemplo, en la alteración de las relaciones de amistad, o de pareja. Si antes estas relaciones estaban garantizadas, fundamentalmente, por códigos socialmente compartidos (como el honor, el parentesco o la reciprocidad) ahora el conocimiento íntimo del otro es el único garante de este tipo de relaciones.

“La fiabilidad de las personas no está enmarcada por conexiones personalizadas dentro de la comunidad local, ni por redes de parentesco. La fiabilidad en un plano personal se convierte en un proyecto, algo que ha de ser ‘trabajado’ por las partes implicadas, y, que exige *franqueza*. Cuando no puede controlarse por códigos normativos fijados la fiabilidad ha de *ganarse* y el medio para ganarla es demostrando cordialidad y franqueza. Nuestra peculiar preocupación por ‘las relaciones’, en el sentido que la expresión ha tomado hoy en día, expresa claramente este fenómeno. Las relaciones son lazos fundamentales sobre la fiabilidad, donde la confianza no está dada previamente sino que ha de conseguirse y donde el trabajo que implica esa consecución representa un *proceso mutuo de autorevelación*” (1997:117- subrayado mío).

Es tiempo ahora de volver al problema originario de este trabajo, y de mostrar cuál es la utilidad de esta discusión teórica para interpretar la situación de organizaciones socializadoras en la modernidad radical. Las organizaciones socializadoras tienen una característica específica que las ubica en una posición particular si las miramos desde el esquema de Giddens. Son instituciones que, por un lado, forman parte del conjunto de los sistemas expertos; pero, por el otro, están fundadas en relaciones interpersonales de confianza. Tomemos por ejemplo el sistema educativo: es evidente que las organizaciones que forman parte del

sistema educativo son un sistema experto. Se confía, pongamos por caso, en la escuela como agente socializador de los niños porque en ella se encuentra el personal profesional entrenado para tal fin, y es la organización diseñada con ese propósito. Sin embargo, para que el personal profesional (los maestros) cumplan con el fin de la socialización necesitan establecer un relación de confianza e intimidad con los niños, y seguramente también con sus padres. En síntesis, es un sistema experto pero que solo puede realizar sus fines a través del establecimiento de relaciones personales de confianza. La esfera pública y privada se mezclan aquí. Lo mismo sucede en el caso de los programas de minoridad. Son también sistemas expertos que funcionan a partir de relaciones interpersonales de intimidad y confianza.

Esta condición de los sistemas expertos de socialización nos vuelve a la cuestión planteada en la introducción. Esto es, a la influencia de lo privado en lo público que habíamos ejemplificado con las mutaciones del campo religioso. Dado que los agentes de los sistemas expertos de socialización deben entrar en relaciones interpersonales, deben atender al mundo de lo privado de las personas que intentan socializar. Así, no será lo mismo para un maestro trabajar con una población musulmana, que judía o atea. La moral privada que cada uno de estas personas ha cultivado incidirá en la esfera pública tal como se manifiesta en el sistema educativo.

Algo más puede agregarse a la comprensión de esta problemática si incluimos aquí la cuestión de la constitución de relaciones de autoridad. Según señala el propio Giddens existen una mayor multiplicidad de principios y figuras de autoridad en la sociedad moderna que en las pre-modernas (1994:196 y ss). Esta condición nuevamente se hace evidente en el campo religioso: si en la sociedad tradicional la existencia de una religión oficial daba lugar, consecuentemente, a la existencia de una sola autoridad religiosa; la pluralidad de opciones en la sociedad moderna permite la pluralidad de autoridades religiosas. Esta situación

implica a su vez dos cosas: i) Que las personas pueden optar entre diversas autoridades, o incluso optar por no aceptar la autoridad. ii) Que las autoridades deben esforzarse por ganar esa condición, deben lograr que sectores de la población las acepten en la condición de tales.

En el caso de los sistemas expertos de socialización, los agentes socializadores deben constituirse justamente en autoridades. Pero esto es un proceso, una relación construida, tal como dice Giddens, por el mutuo conocimiento. La desinstitucionalización de las relaciones interpersonales hace que la condición de agente socializador (por caso el maestro) no implique por sí misma la posesión de autoridad, en cambio esta debe ser construida en el vínculo entre el alumno o alumna y el maestro o maestra si tomamos por referente a la escuela.

Como señalaba antes, esta condición de los sistemas expertos de socialización hace que puedan verse en ellos la incidencia de lo privado en lo público, pero es también, para los casos que analizaremos más adelante, origen de profundos conflictos. Para mostrar esto con mayor detalle se hace imprescindible señalar cómo los procesos enunciados aquí en un alto nivel de abstracción tienen lugar algunas organizaciones socializadoras como escuelas o programas de minoridad.

Las Organizaciones Socializadoras Argentinas y sus Dilemas

Evidentemente, sería oportuno comenzar esta sección con una contextualización de las tendencias de la modernidad radical en el caso argentino: cuáles, de todas las cosas que Giddens describe, efectivamente suceden o han sucedido en la Argentina. Por razones de espacio se hace imposible una verdadera contextualización aquí. Solo puedo decir que ciertas tendencias parecen tener lugar. Por un lado, la Argentina no ha escapado a la acción de lo que Giddens llama los sistemas

abstractos. La vida de los argentinos (así como la de los habitantes de la mayor parte del planeta) está regulada por la acción de sistemas expertos y señales simbólicas -medios técnicos y de intercambio que sustituyen y reemplazan las relaciones interpersonales en la arena pública. En el ámbito privado asistimos también a una desinstitucionalización de las relaciones interpersonales. Esto puede verse, por ejemplo, en la sanción de la ley de divorcio, o en la pluralización del campo religioso. También, datos de una encuesta que hemos realizado (y que presentamos más adelante) señalan justamente esta tendencia.

Programas de Minoridad

Un primer ejemplo de cómo la superposición público/privado genera conflictos en organizaciones socializadoras podemos extraerlo de la acción de algunos agentes en programas de minoridad y de rehabilitación de adictos. Estos datos provienen de investigaciones etnográficas hechas por mi, y por varios tesisistas que están comenzando a trabajar en el área. Una de las primeras observaciones que puede hacerse señala el carácter de “sistema experto” que tienen estas organizaciones. Esto puede notarse, entre otras cosas, en la manera en que los jóvenes ingresan a esos ámbitos para su rehabilitación. Dos caminos conducen a ese tipo de organización, y ambos tienen la misma connotación. Un joven puede llegar a esas instituciones porque un juez lo deriva compulsivamente a ella, o porque familiares o amigos lo convencen de la necesidad de concurrir a rehabilitarse. En ambos casos no hay necesariamente un conocimiento personal de quienes trabajan en esas organizaciones, se confía en el conocimiento que esa organización encierra en cuanto sistema especialista en rehabilitación. Se parte de un supuesto según el cual quienes derivan son legos en la materia de la rehabilitación y quienes reciben son “expertos” en esa materia. Es decir, que se confía en el saber técnico de esos agentes y no necesariamen-

te en sus características personales.

Ahora bien, si por un lado esta primer observación establece el carácter de sistema experto de estas instituciones, la segunda muestra la importancia de las relaciones interpersonales de confianza dentro de ellas. La mayor parte de los agentes que trabaja dentro de estas instituciones señala esto, con diversas expresiones. Por ejemplo, en un programa de rehabilitación de adictos el director señalaba la importancia de “hacerse amigo” de sus internos. En otro caso, otro director de programa señalaba que la eficacia de su organización radicaba en que “somos como una familia”. Toda la estrategia del programa apuntaba justamente a fortalecer ese carácter primario de los vínculos, intentando mantener un número acotado de personas, fomentando en el lugar la presencia de su propia esposa e hijos. Incluso en este caso el mismo director manifestaba que debía jugar frecuentemente el rol de “padre” y “compinche” en su relación con los jóvenes en proceso de rehabilitación.

Ahora bien, hemos establecido cómo en el caso de los programas de minoridad se superponen la dimensión pública y privada, pero no hemos ilustrado cómo esta superposición puede dar lugar al conflicto. Una manera interesante de ilustrar esto es analizando el caso de un agente en un programa de rehabilitación para menores en conflicto con la ley penal. Este agente, tal como los que hemos señalado anteriormente, intentaba establecer una relación personal con los jóvenes internados de tal manera de poder constituirse en conductor del proceso de resocialización (intentaba establecer una relación de autoridad). Este proceso implicaba, como indica Giddens, construir una relación de intimidad, conocimiento mutuo y confianza. Sin embargo, en este proceso se enfrentó a una serie de dificultades originalmente inesperadas y dilemáticas. Veamos.

La estrategia básica del agente de minoridad para transformarse en “amigo” de los jóvenes era la de ser su confesor en momentos de

suma tensión. Así, frente a una decepción, o una dificultad acudía a hablar con ellos en situaciones de mucha intimidad y debilidad de los jóvenes. Por ejemplo, frente al suicidio del amigo de uno de los internos fue este agente que durante más de una hora estuvo acompañando en silencio a quien había sufrido la pérdida. Esta posición de compañero y confesor, le permitía ganar la confianza de los jóvenes, pero como veremos colocaba al agente de minoridad en situaciones fuertemente problemáticas. En el siguiente relato del agente se puede ver una de esas situaciones.

Juan me comenta que estuvo el día anterior en su casa y que hoy lo llamó por teléfono desde la cárcel en Bahía Blanca su hermano mayor, que está detenido por robo a mano armada. Yo le pregunto cómo estaba y Juan me dice que está bien, pero que pronto va a estar mejor. Yo le pregunto por qué y él me dice: “dentro de poco lo van a largar. Yo lo voy a sacar de ahí. Me dijo que lo único que tienen en su contra es la prueba del arma que usó en el asalto. Después del robo él se escapó y dejó el arma en mi casa, al otro día lo agarraron en la casa de la novia y al rato la cana se metió en mi casa y sacaron de debajo de mi colchón el revolver de mi hermano que yo tenía escondido. El me dijo que si yo declaro que el arma es mía, a él lo sueltan”.

-Yo: ¿Y qué va a pasar con vos?

-Juan: Me comeré algunos días más acá adentro, pero por lo menos lo saco a mi hermano.

-Héctor: Más vale, si vos lo podés sacar lo tenés que hacer, total como mucho te darán unos meses más a vos. Todos los chorros de verdad tienen que hacer eso, no podés dejar clavado a tu hermano.

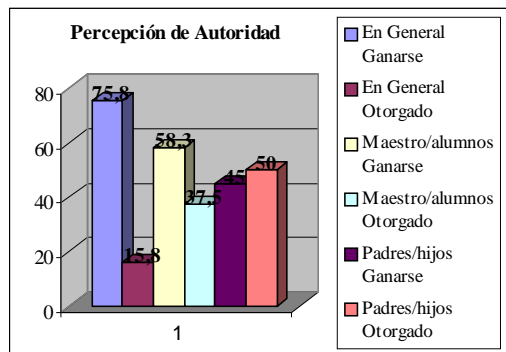
Juan me pregunta cuál es mi opinión. Yo le digo que lo tiene que pensar muy bien, que piense si lo que le pide el hermano es justo, si el hermano haría lo mismo por él. Y sobre todo que consulte con el director y el trabajador social que conocen bien su situación. Juan lo entiende y dice que pedirá de hablar con ellos antes de la declaración.

Como vemos, la situación del agente de minoridad en este contexto es sumamente delicada. Como agente del sistema legal su intervención debería ser abiertamente contraria al acto de complicidad del menor. Sin embargo, como “amigo consejero” su respuesta debe ser mucho más cautelosa. Dar una respuesta como agente, implica sacrificar su rol de amigo, y esto lesionaría su relación de confianza con el joven. Por otro lado, dar una respuesta como amigo, implica un acto de complicidad que lo desplaza de una manera casi irrevocable de su posibilidad de actuar como representante de las normas socialmente establecidas, y en eso conducir el proceso de resocialización: ¿si se es uno de ellos cómo cuestionarlos! En este punto se ubica entonces el dilema que enfrentó el agente de minoridad mencionado. Como vemos es un dilema que surge de la dimensión privada presente en una institución pública. Un dilema que se agrava cuando la pertenencia social y cultural de quienes deben ser socializados dista enormemente de la de los agentes socializadores, y fundamentalmente de los objetivos generales del sistema experto de socialización. Si no hay códigos culturales compartidos se torna sumamente dificultoso constituir las relaciones de autoridad necesarias para conducir el proceso de socialización.

La Escuela Pública

Otro ejemplo de la misma índole se desprende de una encuesta realizada a la población de una escuela de Tandil por alumnos y alumnas

de la carrera de Trabajo Social. La encuesta cubrió 120 familias de un barrio carenciado. La propia encuesta mostró que casi la totalidad de la población se encontraba por debajo de la Línea de Pobreza, y que alrededor de un 70% tenía Necesidades Básicas Insatisfechas, siendo el hacinamiento la necesidad insatisfecha más común. Además de estudiar la condición socioeconómica, la encuesta inquirió sobre las percepciones de autoridad. Una de las preguntas era si la autoridad se poseía simplemente por la posición institucional, o si debía ganarse. Los datos muestran algo sumamente interesante: La mayoría de los encuestados contestan que, en general, el respeto a la autoridad es algo que esta última debe ganarse. Ahora, a medida que se particulariza la pregunta hacia una serie específica de relaciones de autoridad (maestros/alumnos, padres/hijos, etc.) aparecen importantes variaciones. En algunos de estos contextos se plantea la vigencia de relaciones de autoridad verticales (dadas por la posición) y en otros más horizontalizadas (deben ser ganadas). El gráfico siguiente ilustra el punto.

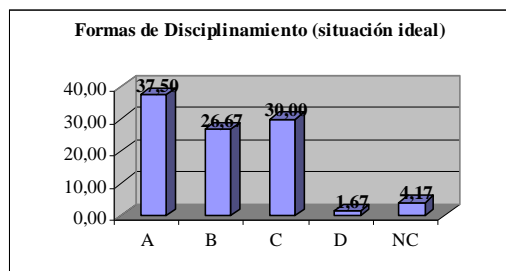


El gráfico muestra una serie de contrastes interesantes. Inicialmente se percibe que, planteadas en abstracto las relaciones de autoridad, una mayoría muy significativa (75,8%) señala que la autoridad es

algo que debe “ganarse”. Ahora, particularizada a la relación maestro/alumno, aunque predomina aún la idea de que la autoridad es algo que debe ganarse, la mayoría decrece significativamente a un 58,3%; y considerada la relación padres/hijos la relación se invierte. Es decir, la mayoría propone la idea de que la autoridad es otorgada por la posición. Un breve análisis de estos datos da cuenta de la posición dilemática de los maestros y la escuela. Un primer problema surge del hecho de que los docentes enfrentan en la institución escolar a alumnos/as que llegan con trasfondos familiares con opiniones diferenciadas: casi un 60% de familias suponen que debe ejercer su autoridad de una manera horizontal, y casi un 40% proponen que esa autoridad debe ser ejercida más verticalmente. Pero, además, puede verse que algunos de quienes reclaman un ejercicio horizontal de la autoridad en la escuela, ejercen, o al menos creen que deben ejercer, verticalmente la autoridad en la familia. De esta manera, las formas intrafamiliares de ejercicio de autoridad no se constituyen en bases posibles para el ejercicio escolar de la autoridad. Es decir que, de otra manera, se repite lo observado en el sistema de minoridad. Hay una suerte de incompatibilidad entre el mundo privado y el mundo público, que dificulta que puedan desarrollarse las necesarias relaciones de intimidad en un sistema experto que requiere de ellas como la escuela. Lo que es llamativo en este caso es que la tensión no se manifiesta solamente en la diferencia cultural entre la institución escolar y la población, sino que aparecen también en la manifestación de criterios contrapuestos de autoridad de los encuestados mismos: ¡estos reclaman un ejercicio horizontal de la autoridad en la escuela, pero prefieren un ejercicio vertical de la misma en el hogar! Esta tensión también se hace manifiesta al analizar algunos otros aspectos de la encuesta en los que vale la pena detenernos.

Además de inquirir acerca de cómo debe ejercerse la autoridad, se preguntó sobre la forma en que se disciplina a los niños en la casa. La pregunta intentaba medir los niveles de utilización de la violencia física.

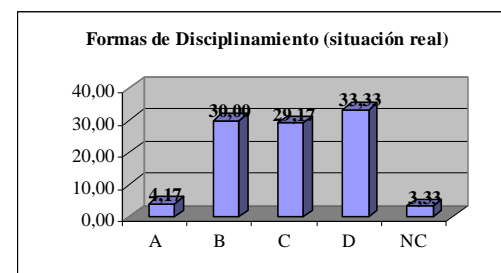
Para hacerlo se planteaba una situación en la que un hermano agredía a otro y se proponían diversas formas de reacción de los padres frente a esto; algunas de ellas contemplaban la agresión física y otras no. La pregunta tenía dos etapas, en una se inquiría sobre la reacción ideal y en otra sobre la reacción real. La encuesta mostró una diferencia entre lo que se consideran los procedimientos ideales y los realmente aplicados, además de que observaciones realizadas por los encuestadores en los momentos de encuestar mostraban aún un desvío mayor entre lo declarado y lo efectivamente realizado. Los gráficos siguientes acercan datos elocuentes al respecto.



El gráfico anterior muestra que en términos ideales no se considera aceptable la utilización de la violencia física como forma de disciplinamiento. Esto se percibe en que la alternativa “D” que es la única que implica utilización de la violencia física es elegida en apenas un 5% de los casos. La alternativa “A”, la más elegida, consiste en priorizar la actividad dialógica por sobre la sanción: explicar el carácter negativo de la agresión a un hermano y no castigar físicamente, ni sancionar verbalmente. Las otras dos alternativas “B” y “C” combinaban la actividad dialógica con una sanción, pero no de carácter físico.

Como decíamos, el análisis de los datos se hace sumamente interesante cuando comparamos lo declarado para la situación ideal con la real. El gráfico siguiente muestra que la alternativa “D”, que incluye

la violencia física, se vuelve la más elegida en la “situación real”. La alternativa “C”, que en este caso centralizaba la acción en el diálogo, sigue siendo elegida por un número significativo de casos, pero pasa de ocupar el lugar predominante a ocupar el tercer lugar en preferencias.



El contraste entre lo ideal y lo real se profundiza, como decía, cuando se tiene en cuenta lo observado por los encuestadores. Estos notaron que los encuestados tendían a ocultar el uso de la violencia física, incluso al declarar acerca de la “situación real”. El caso más elocuente fue el de una encuestada que mientras declaraba que ella no castigaba físicamente a sus hijos, le daba una cachetada a una de sus hijas por interrumpirla mientras contestaba la encuesta.

Lo que estos datos ilustran es una cierta ambigüedad actitudinal de los encuestados. Mientras perciben que la forma ideal de reacción es no utilizar la violencia física, si parecen utilizarla en situaciones reales, incluso más de lo que inicialmente admiten. Esta suerte de contradicción creo que otra vez se relaciona con una cierta tensión entre lo público y lo privado. Los encuestados parecen percibir que lo públicamente aceptado, lo ideal es el ejercicio de la autoridad sin la utilización de la violencia física, por eso declaran que en situaciones ideales no utilizarían la violencia, y tienden a ocultar hacia fuera su utilización. Sin em-

bargo, todo parece indicar que “privadamente” si utilizan este recurso. Tal como sucedía con el contraste entre el ejercicio vertical de la autoridad en el ámbito hogareño y la demanda de un ejercicio horizontal en el ámbito escolar, este doble estándar de los mecanismos de disciplinamiento plantea dilemas a la escuela. Niños acostumbrados a ser disciplinados mediante la violencia, ingresan a un ámbito (la escuela) donde estas formas de disciplinamiento no son aceptadas; ni por los padres de esos mismos alumnos/as que por otra parte si ejercen la violencia física en el hogar, ni por los propios maestros que suelen considerar aberrantes a las sanciones violentas de los padres. Como en el caso de la distancia cultural entre los agentes de los programas de minoridad y los menores objeto de ellos, en la escuela se repite el dilema de que no hay un plafond cultural compartido sobre el que crear relaciones “íntimas” de confianza y autoridad.

De la evidencia expuesta hasta aquí se desprende creo una conclusión bastante evidente. Esta es que los sistemas expertos de socialización, u organizaciones socializadoras en la actualidad se encuentran en profundo dilema; particularmente aquellas organizaciones que tienen como objeto sectores de la sociedad que poseen una distancia cultural significativa con los propios agentes de socialización. La distancia cultural complica la posibilidad de generar las relaciones de confianza y autoridad necesarias para conducir un programa de socialización o resocialización exitoso. Los procesos económicos actuales con su efecto de dicotomización de la estructura social posiblemente agraven el problema.

Resumen Durante los últimos años se ha producido un creciente nivel de conflictividad en las escuelas y los programas del sistema de minoridad argentino. Las causas de estas crisis son múltiples: el crecimiento de la pobreza, de la desigualdad social, el empobrecimiento relativo del sistema educativo, etc. De entre el conjunto posible de causas, el artículo se centra particularmente en los efectos de la modernidad tardía en las relaciones interpersonales en general y en las de autoridad en particular. Así, el argumento principal es que las organizaciones dedicadas a la socialización de niños y jóvenes enfrentan un problema específico de la época y es que las relaciones de autoridad entre adultos y niños que antiguamente estaban garantizadas por normas institucionalizadas ya no cuentan con ese apoyo. Por este motivo, los adultos deben ‘construir’ sus relaciones de autoridad, pero esta construcción se hace sumamente difícil cuando las distancias culturales entre adultos y jóvenes son muy marcadas. Esto explica el incremento de los niveles de conflictividad en escuelas que atienden a población marginada y en los programas de minoridad.

Palabras claves

Modernidad Radical; Escuelas; Programas de Minoridad; Socialización; Relaciones de Autoridad.

Abstract During the last years there has been an increasing level of conflict in schools and Argentine minority programs. The reasons behind this crisis are manifold: the increasing gap between rich and poor, the growing percentage of poor population, the relative impoverishment of the school system. Among this set of reasons, the article centres on the effects of late modernity in interpersonal relationships in general, and authority relations in particular. Therefore, the main argument of the article is that organisations aimed at the socialisation of the younger generations face a specific problem in current times: that the institutional normative support that adults relied upon in the past in order to sustain their authoritative relationships are not there any more. For this reason they must now ‘build’ these relationships, but this building becomes difficult when the cultural gap between adults and youngsters is very wide. This explains the increasing levels of conflict in schools that serve marginal sectors and in minority programs.

Descriptors

Radical Modernity; Schools; Minority Programs; Socialization; Authority Relations.

BIBLIOGRAFIA

- AUGE, Marc (1996) **Hacia una Antropología de los Mundos Contemporáneos** Gedisa, Madrid.
- BALANDIER, Georges (1990) **El Desorden. La Teoría del Caos y las Ciencias Sociales**, Gedisa, Barcelona.
- BELLAH, Robert (1985) **Habits of the Heart. Individualism and Commitment in American Life**, Harper and Row Publishers, New York, etc..
- BEYER, Peter (1990) '*Privatization and the Public Influence of Religion in Global Society.*' En: Featherstone, Mike (comp.), **Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity**, Sage, Londres.
- GIDDENS, Anthony (1994) **Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age**, Blackwell Publishers, Oxford.
- GIDDENS, Anthony (1997). **Consecuencias de la Modernidad**, Alianza Editorial, Madrid.
- LUCKMANN, Thomas (1973) **La Religión Invisible**, Sígueme, Salamanca.
- LYOTARD, Jean François (1976) **La Condición Posmoderna. Informe Sobre el Saber**, REI, Buenos Aires.

Redefinición de lo público desde la colocación filosófica de la cuestión.

Hugo Antonio Russo *

Introducción

Debo reconocer que el título puede encubrir algo de petulancia inscrita en la tradición filosófica si se lo interpreta como la afirmación de que solamente se puede redefinir lo público a partir de la filosofía. Debo reconocer que si bien esta puede ser la opinión de varios cultores de esta disciplina aferrados a una visión metafísica, no es mi intención. Ella puede formularse diciendo que hay en nuestra visión del mundo un pensamiento filosófico formador de la modernidad que, por su carácter clásico, requiere una repetición en el sentido heideggeriano de volver al punto de partida de manera semejante a como un barco regresa al puerto después de haber navegado por el mar.

Dentro de este pensamiento moderno, he elegido la línea abierta por Kant, dado que, como señaló K. Marx, los alemanes del siglo XVIII tuvieron que hacer la modernidad de modo filosófico, esto es, en el pensamiento, porque no la podían conformar prácticamente. Guardando las distancias, esa caracterización puede resultar aplicable a nuestra

* Dr. en Educación. Director de la Maestría en Educación. Director del NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales). Docente del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas - Univ. Nac. del Centro de la Pcia. de Buenos Aires, Argentina.

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

situación, ya que, al no haber podido construir una sociedad diferente en la década de los años setenta, al menos la filosofía puede permitirnos, en el 2000, elaborarla mentalmente. Las premisas de este trabajo se apoyan en un arduo aprendizaje generacional que se puede caracterizar por: 1) el compromiso con la democracia formal como regla de convivencia social y 2) el convencimiento de que si los derechos no se universalizan, estaremos condenados a vivir en una democracia contradictoria y que cualquier forma de encubrimiento resultará o bien una ilusión o bien un desprecio a la humanidad concreta de los excluidos.

Este es “el puerto” al que llegamos después de haber navegado y que nos permitirá pensar filosóficamente lo público como instrumento de humanización de la sociedad.

Carremos esta introducción con pretensiones de obertura sinfónica para iniciar nuestra repetición mediante una vieja técnica de la filosofía escolástica que recomienda plantear las cuestiones empezando con la quaestio de nomine y luego con la quaestio de re.

La Quaestio de nomine

Sin caer en la tendencia del nominalismo que postula que las cosas están en el nombre (“rosa stat in nomine”) ni ceder a la tentación realista que estipula que las palabras representan sustitivamente las cosas que significan con independencia de los discursos que las albergan, pragmáticamente –en nombre de una vieja tradición académica– conviene introducimos en la cuestión de su significado a partir de su cristalización registrada en los diccionarios.

Según ellos, “Público” proviene de la palabra latina “*publicus*”. En latín, idioma de Roma que, como Grecia, paradójicamente nació república y terminó siendo un imperio, recibía varias acepciones. Aparece

como una derivación de “*populus*” al convertirse en “*popilicus*” y apocopándose posteriormente en “*poplicus*”. La palabra “*populus*” parece derivar de la griega “*πολύς*”⁽¹⁾ (que al pie de la letra quiere decir muchos) aplicándose a todo tipo de multitudes: hermanos, legiones, enjambres, mieses y posteriormente a la sociedad romana en la expresión “pueblo romano” y que alcanzará su dimensión política en la expresión perlocutiva de sanción legislativa “*senatus populusque romanus decrevit*”. Volviendo a “*publicus*” lo encontramos en contextos que se refieren tanto al estado (*res publica*), a lo que es común incluyendo a aquello que se prostituye, a lo que es vulgar y a lo trivial; en este último empleo se lo contrapone a lo privado, que es entendido ya como particular ya como desposeído de algo debido que puede llegar a abarcar algo positivo con consonancias de liberado (“*privatus dolore*”)⁽²⁾.

El castellano, a diferencia del latín, nos permite un uso sustantivo masculino (el público), otro neutro (lo público), un uso adjetivado (x público/a), un uso adverbial (públicamente) y uno verbal (publicar). En todas estas acepciones no se asume un mismo significado aunque tampoco se trata de una pura equivocidad: El primero de ellos tiene un significado parecido al de espectador pero que no observa meramente el espectáculo por lo que, según algunos autores⁽³⁾, podría haber fungido como origen del sentido moderno. El uso verbal se emparenta con el de divulgar con el matiz de conformación con determinadas reglas e implica la característica de ser un conocimiento debido a aquellos que lo reciben. El uso como adjetivo es más complicado porque prácticamente todo puede ser, desde los latinos, “cosa pública”: hay una ética pública, una persona pública, un derecho público, una educación pública, un espacio público, una opinión pública, virtudes públicas, etc.. En estos contextos, la característica de publicidad o de hacer algo público indica la acción de extraerlo de un dominio privado, individual o reservado y destinarlo a un colectivo. No obstante lo cual, hay que reconocer que muchas veces se contrapone a secreto o a clandestino (las sociedades

secretas). Este uso adjetivado permite pensar que lo público generalmente se asume o bien como algo que es general o que pertenece a toda una determinada sociedad. Sin embargo, ello no implica una disponibilidad indiscriminada o libre accesibilidad para todos porque se encuentra reglamentada: hay jardines públicos cuyo perímetro está cercado, hay autopistas cuya circulación está sujeta al pago de un peaje, hay empresas públicas privatizadas, etc.

Podríamos decir que a primera vista no hay mucha distinción entre el uso latino y el actual, a no ser por la forma sustantiva ausente en el latín. Quizá esta ausencia les permitía a quienes hablaban esa lengua a mantener la asociación de lo público con lo popular, relación que nosotros le reservamos a lo social.

La Quaestio de re

Ahora bien, ha llegado el momento de ir más allá de las palabras. La tradición socrática aconsejaba iniciar toda problematización acerca de algo a partir de la búsqueda de su definición (respondiendo así a la pregunta: ¿qué es eso que queremos saber? A lo que se respondía con la quiddidad), esto es, por lo que constituye la publicidad de lo público. Sin embargo, la respuesta a esta cuestión no puede venir mediante la adopción de algún método lógico o fenomenológico porque lo público es una construcción histórica que, por ejemplo, nos muestra que únicamente en la pólis griega (que, por otro lado, no puede convertirse en una situación ideal o arquetípica) fue posible la total politización de la sociedad civil porque en ella ser hombre se identificó con el ejercicio pleno de la ciudadanía (la comunidad de hombres libres e iguales). En el resto de las sociedades históricas no ha sido posible encontrar tal correspondencia. Según esta caracterización lo público surge de los intentos por superar la falla o la ruptura entre la sociedad y las formas que ha adoptado el gobierno de las personas como un poder externo a

ellos.

De ahí que lo público haya nacido primeramente como público espectador y relativamente pasivo. En su obra *El origen de la tragedia* Nietzsche distingue dos momentos: en el primero (correspondiente al período de Esquilo y Sófocles) el público está representado por el coro que participa de los ritos dionisiacos del éxtasis y de la pérdida de la individualidad⁽⁴⁾: el coro y la representación guardan entre sí una relación de mutua constitución: el uno existe por el otro. Por el contrario, el segundo momento (correspondiente a Eurípides) está marcado por el ejercicio avanzado de la ciudadanía que impide aquella participación por identificación dado que el público se muestra distante de lo representado y solo el autor es capaz de acercarlo si produce la catarsis por su genialidad.

Conocida es la tesis de Habermas (1981)⁽⁵⁾ por la que sostiene que desde el imperio romano y durante la Edad media, lo público se constituye por la exhibición o escenificación de la magnificencia del poder religioso o laico que somete a los espectadores a la pasividad contemplativa y reverente, El espectáculo tiene como autor al poder y a la sociedad como espectador.

En la época moderna, las cosas acontecen de otra manera, lo público se construye enfrentándose con el poder despótico de la Iglesia y de los príncipes. Lutero se enfrentará a la primera al exhibir en las puertas de la iglesia de Wittenberg sus 95 tesis escritas y redactadas en idioma alemán por las que apela a la autoridad superior de la misma palabra de Dios expresada en la Biblia. Le tocará a la burguesía oponerse al poder de los príncipes para salvaguardar el espacio de la producción y del mercado.

El surgimiento de la esfera pública puede fecharse en el momento en el cual las personas (privadas de poder) se reunieron como un público activo, autoconvocado, que debatía entre sí para encontrar el modo de

exigir a las autoridades una regulación no arbitraria de la esfera del intercambio de bienes y de su producción social. Lo público se constituyó a partir de la convicción de que ambos pertenecían a un dominio general que debía regular las relaciones básicamente privadas pero públicamente pertinentes a todos.

Históricamente esto se dio en el marco de fuertes confrontaciones políticas que implicaron el uso estratégico de la violencia, sobre todo en Francia, para garantizar el uso público de la razón de las personas. En este momento el público dejó de ser un espectador de la exhibición del poder para transformarse en un protagonista cuyo libreto está escrito por el ejercicio de su racionalidad.

Vamos a detenernos ahora en el análisis de la coyuntura histórica en la que los hombres son conscientes de las potencialidades de su racionalidad pero no tienen un espacio público estatalmente garantizado.

La experiencia kantiana

Para presentar esta situación recurriremos a Kant en su célebre contestación publicada en noviembre de 1784 a la pregunta efectuada por la revista alemana *Berlinische Monatschrift*, acerca de lo que era la Ilustración⁽⁶⁾. En este breve artículo periodístico, nuestro filósofo, al señalar que la ilustración implica asumir el desafío de atreverse a pensar por sí mismo, indica que esto se puede caracterizar como el uso del propio entendimiento, que solamente es posible; a diferencia de la naturaleza privada de la duda cartesiana, por el uso público de la razón. Ahora bien, ¿en qué consiste esto?

“Entiendo por uso público de la propia razón el que alguien hace de ella, en cuanto docto, y ante la totalidad del público del mundo de lectores. Llamo uso privado al empleo de la

razón que se le permite al hombre dentro de un puesto civil o de una función que se le confía”(Kant, 1992).

De acuerdo con esta colocación, lo público es la totalidad de los lectores mientras que lo privado resulta ser la actividad económica. Dos siglos después de Lutero, Kant se enfrentaba con una situación parecida: el peso estatal de la religión y del poder del emperador. La diferencia es que él sabe que, si bien es un ciudadano (lo que le otorga independencia⁽⁷⁾) también es simultáneamente un súbdito (igualdad) así como un miembro de la humanidad (libertad). En el entrecruzamiento de esas dimensiones, va dar una respuesta que él mismo la considerará paradójica: El hombre es libre en el dominio público porque únicamente en ese ámbito la razón se desarrolla sin ningún tipo de límites *a priori* y de esta manera puede garantizarse el progreso; pero simultáneamente vive en una determinada sociedad, con condiciones confesionales, estatales, etc. por lo que debe conceder que la existencia de un uso privado de la razón que se encuentra regulado por las reglas institucionales: Un oficial, un religioso, cualquier súbdito en general debe aceptar aquella máxima que el poder les impone: “¡razonad tanto como queráis y sobre lo que queráis, pero... obedeced!”. Por consiguiente, se asiste a la aparición de una escisión entre un sujeto social activo (que equivale a lo público) y un sujeto social pasivo (entendido como privado) constituida por la referencia del uso público o privado de la razón ante la dimensión política.

Las razones para resignarse ante estas circunstancias Kant las comprende por el convencimiento de que sus contemporáneos no viven aún en una época ilustrada sino en el comienzo de la ilustración o en el “siglo de Federico” y, a pesar de haber reconocido en el comienzo del artículo de que la libertad de razonar públicamente es la libertad menos peligrosa (quizá por el carácter libresco), el filósofo Kant razona

estratégicamente al establecer que, en este contexto, la libertad posible es mejor que la libertad deseable por la sencilla razón de que aquella permite el espacio necesario y suficiente para que esa semilla fructifique gradualmente. Esto quiere decir que la libertad de pensamiento es la primera conquista revolucionaria en el camino que conduce a la libertad de actuar.

En este momento conviene recordar dos cosas. La primera de ella es que a Kant no le molestan las paradojas, las antinomias ni menos las escisiones: Si bien la metafísica no es posible como ciencia, resulta necesaria para vincular toda la actividad de la razón y, si bien solamente podemos conocer objetivamente los fenómenos, esto no impide tener algún esbozo de la realidad que nos permita vincular nuestra teoría con la praxis. Tal posibilidad radica, según Kant, en el carácter regulador de las ideas para tener una visión del mundo y superar la fragmentación de los conocimientos objetivos. Ahora bien, mientras que en el uso puro de la razón esas reglas solo constituyen un ideal asintótico pero imposible de ejercerlo so pena de trabajar ilusoriamente, en su uso práctico al contrario la razón tiene ideales realizables en la experiencia. Esto es posible porque:

“Una idea no es otra cosa que el concepto de perfección no encontrada aún en la experiencia. Por ejemplo, la idea de una república perfecta, regida por las leyes de la justicia, ¿es por esto imposible? Basta que nuestra idea sea exacta para que salve los obstáculos que en su realización encuentre. ¿Sería la verdad una mera ilusión por el hecho de que todo el mundo mintiese? La idea de una educación que desenvuelva en los hombres todas sus disposiciones naturales, es, sin duda, verdadera”⁽⁶⁾.

En momentos de recelo y desconfianza de las filosofías de la

Historia entendidas como relatos unitarios del progreso humano, los discursos utópicos parecen devolvernos el fundamento del juicio crítico por exhibir las reglas que hacen posible pensar la realidad social. Volveremos posteriormente a este pensamiento kantiano.

Después de Kant

La segunda cosa que todos conocemos es que la historia del pensamiento no encontró satisfactoria la respuesta de Kant y continuó su historia. Para Hegel los dualismos repugnan a la razón por lo que encontró la superación en una concepción dialéctica de la historia entendida como experiencia del desarrollo de la autoconsciencia, como un momento estructural de la marcha inexorable del espíritu. Hegel consideró que la sociedad burguesa era el resultado histórico de la autoliberación de los esclavos mediante el trabajo y su mutuo reconocimiento como iguales en la constitución de la ciudadanía. Sin embargo, tal síntesis le costó a este pensador separar el estado (entendido como ámbito del bien común) de la sociedad civil (entendido como ámbito privado). Ambas instancias tenían, como en la visión aristotélica, funciones específicas: el bien particular y el bien general. Por ello, la sociedad civil jamás podía inmiscuirse en el estado que resultaba ser la sustancia ética de la sociedad.

“Sólo en el Estado tiene el hombre una existencia conforme a la Razón. El fin de toda educación es que el individuo deje de ser algo puramente subjetivo y se objective en el Estado. El individuo puede ciertamente utilizar el Estado como medio para alcanzar esto o aquello; pero la verdad exige que cada cual quiera la cosa misma y elimine lo inesencial. Todo cuanto es el hombre, se lo debe al Estado: en él reside su ser. Todo su valor, toda su realidad espiritual, no los tiene sino por el Estado. Lo que constituye su realidad espiritual es el

hecho de que la Razón, que es su propio ser, se convierte para él en objeto en su calidad de sujeto cognoscente y se presenta a él como una objetividad inmediatamente existente. De este modo es el hombre conciencia; así participa en las costumbres, en las leyes, en la vida ética y estatal. Porque la verdad es la unidad de la voluntad subjetiva y la voluntad general; y en el Estado, lo universal se expresa en las leyes, en determinaciones racionales y universales [...] (Hegel, 1972:142)”.

Tanto Kant como Hegel rechazarán la tesis de los empiristas ingleses de eticidad de la razón de estado pero mientras que Kant lo hace porque confía en la opinión pública, en tanto “lo que un pueblo no puede decidir acerca de sí mismo, el legislador tampoco puede decidirlo acerca del pueblo”, para Hegel la opinión pública puede contener simultáneamente verdad y falsedad, y solamente el estadista es capaz de distinguirlos.

Esta confianza en el estado se invierte en Marx al considerar que éste es el instrumento de la burguesía, entendida ahora como clase dominante pero también como una clase particular, dueña de los medios de producción y del mercado, que se enfrenta a un nuevo público, no reconocido aún como tal por no ser propietario y tan sólo considerado como masa.

Marx se enfrentó con las tesis de Hegel presentadas a lo largo de la obra *Los fundamentos de la filosofía del derecho* en su opúsculo titulado *La cuestión judía*. Estas ideas fueron retomadas más tarde en *El Capital* en los capítulos referidos al fetichismo de la mercancía. Según Marx, la síntesis dialéctica operada por Hegel no es tal porque, a partir de la revolución burguesa, los hombres se constituyen en seres particulares antes de su encuentro entre sí como seres sociales: su intercambio personal está mediado por las cosas que han producido para vender, por

las mercancías. Por ello se puede decir que la forma política adoptada por los ciudadanos en su contrato social mantendrá la escisión entre la particularidad del ciudadano y la universalidad del hombre:

“Allí donde el Estado político ha alcanzado su verdadero desarrollo, lleva el hombre no solo en el pensamiento [...], sino en la realidad [...] a una doble vida, una celestial y otra terrenal, la vida en la comunidad política en la que se considera como ser colectivo, y en la vida en la Sociedad Civil, en la que actúa como particular”(Marx, 1990).

Resulta ser una ilusión que el espacio público constituya el ámbito en donde el hombre deja su mundo privado y se establece como igual ante el resto de los hombres porque arrastra y mantiene las desigualdades de los singulares particulares privados garantizada por el estado.

“[...] Al definir la Sociedad Civil como estamento privado, Hegel se limita a decir que las distinciones estamentales de la Sociedad Civil son distinciones no políticas [...] ello quiere decir que aparecen escindidos también el ciudadano del Estado y el ciudadano en cuanto simple miembro de la Sociedad Civil [...] Por tanto, para comportarse como ciudadano real del Estado, para adquirir significación política el individuo se ve obligado a salir de su realidad civil, a hacer abstracción de ella, a retirarse en su individualidad de toda esta organización [...]” (Idem).

Para Marx, estado y sociedad se imbrican mutuamente porque las premisas de aquel son la división del trabajo y la familia, precisamente los constitutivos de los ámbitos privados. Por consiguiente, no es posible pensarlas como esferas separadas ni superar la “privatización” por

inclusión en una instancia superior: de ahí entonces que, para Marx, el estado es la forma externa que adopta la sociedad civil.

De esta forma Marx pudo explicar, según Habermas (1981:138), la publicidad burguesa como una institución surgida históricamente en conexión con la constitución de una sociedad separada del estado. Esto posibilitó que lo social apareciera como esfera específica en la medida en que logró consolidar como privado la reproducción de la vida social e hizo que el ámbito privado en su conjunto adquiriera relevancia pública, como interés general. Dicho de otra manera, la publicidad de lo privado tuvo que adoptar la dimensión público-política.

Sin embargo, las mismas bases sobre las que se edificó el estado burgués, esto es, la propiedad privada, restringirá la dimensión política de la publicidad al posibilitar únicamente el ejercicio de lo público generalizable de los intereses particulares pero nunca podrá universalizarlo. Este límite le obligará a recurrir a la voluntad general (Rousseau) como forma de dirimir los conflictos entre los individuos o, como socarronamente comentó Marx, en un discutir parlamentario destinado a prohibir la discusión. De ahí entonces que solamente la revolución proletaria posibilitará encontrar un espacio público universal y genérico cuando haya logrado el advenimiento en la historia de la “emancipación humana”.

Después de Hegel y de Marx, nosotros sabemos que el Estado burgués se transmutó en uno de “Bienestar social” por la concurrencia de razones funcionales y de crisis de legitimidad. La aparición de los medios de comunicación al tiempo que potenciaron el espacio público como opinión pública también posibilitaron la direccionalidad y el control de los comportamientos sociales por parte del estado y del mercado. Con el tiempo vimos que esta nueva forma de estado desaparece por no resultar funcional al nuevo orden mundial representado por la globalización. Sin embargo debemos reconocer que el Estado de bien-

estar social tampoco daba cuenta de la aparición de nuevos sujetos identificados por el sexo, el color, la edad, la etnia o las preferencias del gusto, de los intereses comunes, etc. por lo que, para bien o para mal, hoy hemos abandonado el ideal del ciudadano moderno, producto del liberalismo y objeto de una crítica superadora por parte del marxismo, ya sea por la tendencia a privatizar lo público fogueada por el posneoliberalismo o por la de publicitar lo privado o politizarlo, llevada adelante por el mosaico de las identidades culturales que pugnan por su reconocimiento⁽⁹⁾.

Entonces, si el estado (moderno, neoliberal y posneoliberal) no garantiza lo público como universal ejercicio de la razón porque la sociedad está escindida entre la generalización y la particularidad, es lícito preguntarse acerca de cómo podrá revertirse esta situación. Hegel y Marx apostaron a una lógica de la historia cuya racionalidad ya estaba garantizada *a priori*. Pero así como las interpretaciones estatistas de Marx por parte de los socialismos reales no resolvieron la alienación del hombre frente a la sociedad tampoco la interpretación de Fukuyama centrada en el reconocimiento mutuo por parte de la propiedad privada con garantía de la democracia formal no parece ir más allá de un encuentro entre sujetos particulares, que se comprenden como decisores inteligentes en el mercado.

La actualidad de Kant

La salida parece radicar en un modo social del encuentro de los seres humanos que supere la racionalidad del estado y la del mercado. Esto es, en un reconocimiento ético del vínculo social. Nuevamente una frase de Kant parece oportuna:

... “el público puede alcanzar ilustración sólo lentamente. Quizá, por una revolución sea posible producir la caída del

despotismo personal o de alguna opresión interesada y ambiciosa; pero jamás se logrará por este camino la verdadera reforma del modo de pensar, sino que surgirán nuevos prejuicios que, como los antiguos, servirán de andaderas para la mayor parte de la masa, privada de pensamiento” (Kant, 1992).

Nuestra historia reciente no nos autoriza a pensar unívocamente el espacio público pero el pensamiento kantiano da un criterio plausible de caracterizarlo a partir del ejercicio intersubjetivo universalizable de la razón⁽¹⁰⁾. Uno de los avatares del pensamiento dialéctico ha sido su afán de colocar la superación al fin de la historia cuando éste solamente resulta posible a partir del presente paradójico de los actores. Marx tiene razón cuando crítica la pretendida universalidad del estado hegeliano (crítica que vale para la síntesis final de Fukuyama entre democracia y capitalismo) pero se equivoca cuando concibe todo tipo de intercambio entre los hombres a partir del modelo de las mercancías. Existe un intercambio simbólico entre los sujetos que, si bien pueda estar mediado por las formas estratégicas del uso del lenguaje también puede estar regulado como instrumento del entendimiento compartido. La forma de pensar esta confluencia puede dar cuenta de un encuentro humano capaz de construir lo político como forma de autogobierno.

La respuesta afirmativa fue inaugurada por Habermas en su obra *La reconstrucción del materialismo histórico*. El fundamento de tal tesis se fundamenta en la tendencia a demandar legitimidad a las formas instituidas de coordinación de las acciones individuales en la sociedad, susceptible de transferencia a las nuevas generaciones por el aprendizaje social. Ante cualquier tentación unificadora, debemos reconocer que esta tendencia no tiene otra lógica fuera de la situacional en la que se encuentran los actores que, al mismo tiempo, están limitados por formas sistémicas de organización social que emplean los medios de dinero y

poder para resolver la cuestión de la coordinación social. Frente a estas últimas, los sujetos pueden resistir, sucumbir o encontrar una estrategia para el ejercicio posible de la racionalidad. Podemos deconstruir mil veces a la razón pero la única forma de recuperarla es la de compartirla, otorgándonos mutuamente la razón. A diferencia de una razón pensada kantianamente desde la obra *Crítica de la razón pura*, podríamos pensarla desde la *Crítica del juicio* que, como vio Arendt, señaló el camino del respeto a las diferencias que constituyen las subjetividades-individualidades que demandan legitimidad. El desafío ético radica en encontrar formas de convivencia que nos permitan criticar una situación y superarla. Habíamos visto que Kant le exige al ideal su contrastación en la experiencia, por consiguiente el entendimiento de los actores no se puede agotar en la comunicación sino, como señala Karl-Otto Apel, en la implementación de una estrategia exitosa. A diferencia de la justificación trascendental y representacional kantiana, disponemos hoy del aporte de las teorías del lenguaje por las que podemos ver el ejercicio de estas reglas en sus usos sociales y de la teoría de los juegos como operantes en la sociedad. De acuerdo con ellos, una regla no es válida por los casos en que se cumple sino al revés, ella dictamina si los casos la cumplen o no.

El actual giro pragmático lingüístico de la filosofía, entendida como modo de dar cuenta de lo que pensamos en la actualidad posibilita caracterizar lo público como un uso reglado del lenguaje destinado a cumplir su misma racionalidad, esto es, el acuerdo. Esta dimensión ética del lenguaje dictamina las reglas estratégicas de la implementación práctica del consenso. De este modo, el espacio público puede superar las limitaciones (ayer burguesas y hoy generalizables) que lo caracterizaron como el territorio público que reúne a las gentes privadas para convertirse en la esfera en que se dirimen la cuestión de la construcción de una humanidad posible aquí y ahora, sin que ello implique renegar de la idea de la deseable.

Resumen El presente artículo intenta redefinir lo público desde el análisis filosófico caracterizado como la forma del pensamiento abierto. Aborda la cuestión partiendo de la evolución grecolatina de la palabra y de la historia de su significado. Se detiene en la colocación de Kant quien lo consideró constituido por una razón que se expresa por escrito. Esto debe entenderse como la anticipación universal del ejercicio discursivo de la humanidad abordando temas de interés universal. De este modo pudo sostener que las ideas son reguladoras de la acción práctica cuya verdad está garantizada en su ejecución. Luego se estudian las críticas elaboradas desde la filosofía hegeliana del Estado y desde el análisis marxista de lo público como espacio burgués. Asumiendo estas críticas, se puede formular este concepto como aquel ámbito de realización del ideal de un ejercicio universal de la ciudadanía en la búsqueda del entendimiento mutuo.

Palabras claves

Filosofía; Filosofía de la Educación; Filosofía política.

Abstract The present article tries to redefine the public thing from the philosophical analysis characterized as the form of the open thinking. It approaches the question leaving of the evolution of the word and of the history of their meaning. It stops in the thesis of Kant who considered it that it was constituted by the reason that is expressed in the writing. This should understand each other as the anticipation of the discursive exercise of all the men approaching topics of universal interest. This author could sustain this way that the ideas are rules of the practical action as long as his truth is it guarantees in its execution. It continuous with the study of the critics elaborated from the hegelian philosophy of the State and from the public Marxist analysis as bourgeois space. Assuming these critics, it can formulate this concept like that environment of realization of the ideal of an universal exercise of the citizenship in the search of the mutual understanding.

Descriptors

Philosophy; Philosophy of Education; Political Philosophy.

NOTAS

1. Esta palabra debe distinguirse de πόλις (ciudad) que deriva de Πολιάς (Poliade) que era el nombre de la diosa Athenas en tanto protectora de la ciudad.
2. Véase: Bailly (1901); De Miguel (1926); Macchi (1952).
3. Véase: Fernández González, Xandru: Masa y público en el nacimiento de la tragedia. Revista A parte Rei, nº 8 dedicado a Nietzsche, Junio 2000. Versión online <http://serbal.pritic.mec.es/~cmunoz11/page5.html>.
4. Fernández González, op. cit..
5. Véase también: Habermas (1964) pp. 220-226.
6. Al respecto, hay un interesante artículo de M. Foucault: What is Enlightenment? (Was ist Aufklärung?) versión online en <http://www.knuten.liu.se/~bjoch509/works/foucault/enlight.txt>
7. Véase: Kant, I. Teoría y praxis. Versión online en <http://www.elaleph.com>.
8. Véase: Kant, I. Sobre educación. Edición online en <http://cervantesvirtual.com>
9. Véase: Jardim Pinto, Céli Regina: o sujeito insuficiente: a dupla face do esgotamento do sujeito político no fim do século XX. Versión online <http://www.tche.br/nupergs/96gt0212.htm>.
10. Véase: Portillo Sánchez, Marcela: Opinión pública y democracia. Dos miradas: el modelo normativo de Habermas y el modelo psicosocial de Noelle-Neuman, en Razón y política nº 18, Junio de 2000. Versión online en <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/actual/18omportillo.html>.

BIBLIOGRAFIA

- BAILLY, A. (1991) *Abrégé du dictionnaire Grec Français Hachette*. París.
- DE MIGUEL, R. (1926) *Nuevo Diccionario latino-español etimológico*. Saenz de Jubera Hermanos, Madrid.
- HABERMAS, J. (1964) «*Offentlichkeit*» (ein Lexiconartikel), Fischer Lexicon, **Staat und Politik**. Traducción castellana de José María Pérez Gay en Nexos, Agosto 1996.
- HABERMAS, J. (1981) **Historia y crítica de la opinión pública**. Gustavo Gili, Barcelona.
- HEGEL, G. F. (1972) **La razón en la historia**, II, 1, Seminarios y Ediciones, Madrid.
- KANT, I. (1992) *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?* En **Filosofía de la Historia**, Fondo de Cultura Económica, México.
- MACCHI, L. (1952) **Diccionario de la lengua Latina**. San Juan Bosco, Buenos Aires.
- MARX, K. (1990) **La Cuestión Judía**. Ediciones Quinto Sol S. A., México.

Formación Inicial y Profesionalización del Magisterio⁽¹⁾

Martha Cecilia Herrera *

Profesionalización y formación

El proceso de profesionalización de una serie de actividades laborales cobra sentido a partir del fortalecimiento del capitalismo industrial y los procesos de especialización e institucionalización de algunas prácticas sociales. En lo que se relaciona con el campo de la educación, el surgimiento en el siglo XIX de los sistemas nacionales de educación, como un dispositivo del Estado para garantizar la formación del ciudadano, -fundamento de los sistemas republicanos en las naciones modernas-, condujo a acentuar el proceso de institucionalización de la docencia, tanto en lo que se relaciona con la formalización de la escuela en los diferentes niveles de enseñanza, como en la normalización alrededor de las prácticas que allí tienen lugar y de los sujetos que están involucrados en ellas.

Al igual que en el proceso de profesionalización de otras actividades, la consolidación de instituciones específicas de saber se constituye en una condición esencial, en la medida en que la lógica del capitalismo acentúa, en su fase industrial, la división entre las distintas

* Doctora en Filosofía e Historia de la Educación. Profesora y Coordinadora de la Maestría Historia de la Educación. Universidad Pedagógica Nacional - Santafé de Bogotá - Colombia. Correspondencia: E-mail: acuaria@andinet.com

esferas, a la par que propicia la creación de conocimientos específicos y el surgimiento de mecanismos para su legitimación institucional. De este modo, surgen instituciones especializadas para el cultivo de los saberes relativos a una profesión, así como la generación de prácticas de formación y su reconocimiento a través de títulos académicos, los cuales facultan, a quienes los poseen, para ejercer dicha actividad profesional (Pacheco y Díaz Barriga, 1997).

A este proceso no ha sido ajena, entonces, la profesión del magisterio. Así, surgieron escuelas normales en diversos países del mundo, con el objeto de formar profesores y normalizar las prácticas de enseñanza, por lo general, bajo la tutela del estado. Inicialmente se formaban sólo profesores para las escuelas primarias, debido a que los sistemas nacionales de educación representaron, en una primera fase, el crecimiento cuantitativo de este nivel de enseñanza. La mayoría de las veces, su saber fue muy instrumental, apegado al manejo de manuales o de métodos de enseñanza específicos, al tiempo que se apoyaba en los modelos pedagógicos de formación artesanal, que privilegiaban el aprendizaje a través de las prácticas, de la observación y del lenguaje oral, más que a través de una reflexión de carácter intelectual sobre el oficio.

Los conocimientos acumulados y a ser aprendidos eran rudimentarios y no se distanciaban mucho de los que se debía enseñar a los niños: nociones de aritmética, lenguas, geografía; concomitantemente, los conocimientos previos que se solicitaba a los aspirantes a las escuelas normales, eran de esta misma naturaleza. La mayoría de las veces, el aspirante no requería haber terminado la enseñanza primaria, bastaba que acreditase conocimientos en el manejo de los contenidos básicos que eran difundidos en las escuelas. Por lo general, los maestros aprendían en el mismo salón de clase en el que se enseñaba a los niños. Al modo de la enseñanza heredada de la pedagogía artesanal, los maestros “vivían” el aprendizaje pedagógico inmersos todo el tiempo en la escuela,

“taller humano” donde se forjaba la naturaleza social y cultural de los estudiantes. Posteriormente, se dio cabida a las instituciones normalistas como espacios físicos claramente diferenciados de los lugares de “práctica”, dando un paso más en el proceso de conformación y autonomía de las instituciones de formación de profesores. Fenómeno que se presentó, con mayor o menor intensidad, en la mayoría de los países de occidente a lo largo del siglo XIX.

Una vez que los índices de cobertura de los sistemas educativos se expanden bajo la tutela del Estado y se amplía a nuevos grupos sociales la oferta a todos los niveles, los requerimientos de formación de maestros comienzan a ser mayores, ya que no alcanzan a ser cubiertos por maestros provenientes de comunidades religiosas, como se hacía anteriormente para la educación secundaria y universitaria, o por profesionales de las artes liberales que ejercían la docencia como actividad profesional complementaria. Así, surgen los cursos de pedagogía en las universidades o los institutos pedagógicos, los departamentos de pedagogía o las facultades de educación, destinados a formar profesores para la enseñanza secundaria, normalista y cargos de dirección dentro del sistema, ofreciéndose, posteriormente, cursos de posgrado. Estas instituciones surgieron en Europa en el siglo XIX y en América Latina durante la primera mitad del siglo XX.

Así, un lento proceso de institucionalización irá conduciendo a que los establecimientos donde se forman maestros adquieran cada vez un perfil más nítido y amplíen las exigencias en la formación, complejizando en su seno la sistematización del bagaje de conocimientos a ser impartido en las escuelas, las reflexiones de orden teórico-metodológico alrededor de los procesos de enseñanza-aprendizaje y las finalidades socioculturales de la educación. Dicho proceso no ha sido lineal y exento de conflictos y contradicciones, pues en él están en juego elementos que desbordan la sola lógica de la sistematización académica de un saber y la regulación institucional de una práctica.

Estos elementos se relacionan, por un lado, con las finalidades de índole social y política asignadas a la educación en cada contexto histórico y, de acuerdo a ello, al papel que se atribuye al maestro dentro de los procesos educativos. Por otro lado y, en relación con lo anterior, es necesario considerar el grado de reconocimiento social que posee tanto la educación como la profesión del maestro, lo cual incide en el perfil delineado para las instituciones de formación docente y en la mayor o menor permisividad a que la profesión sea ejercida por profesionales no especializados en docencia.

Tensiones en torno a la formación inicial

Podemos decir que en las últimas décadas las preocupaciones en torno a la formación inicial de maestros, han estado relacionadas con la necesidad de elevar los niveles de formación hacia la educación superior, fortalecer los saberes propios del quehacer docente en lo que se refiere a la dimensión pedagógica, crear mecanismos para consolidar tanto la formación inicial como la continuada, y generar procesos que tiendan a consolidar la profesionalización del ejercicio docente. Al mismo tiempo hay una tendencia a incluir a los profesores universitarios en la reflexión sobre formación de docentes y a requerir su capacitación específica en lo referente a la preparación pedagógica. Buena parte de los países europeos y latinoamericanos han llevado a cabo una serie de reformas en esta dirección y registran momentos particulares de acuerdo a las características sociales, económicas y culturales en cada uno de los contextos.

Cualesquiera que hayan sido las modalidades específicas del desarrollo de las instituciones de formación inicial de docentes, en el llamado mundo occidental, lo cierto es que ellas han atravesado por procesos estrechamente vinculados con la consolidación y el crecimiento

de los sistemas nacionales de enseñanza y, al igual que el mismo sistema, se han visto obligadas a expandirse en la medida en que se da acceso a nuevas capas sociales, se incrementan los años y niveles de formación, y el sistema se diferencia y segmenta dando cabida a nuevas modalidades. En estos procesos, se han presentado rasgos comunes a estas instituciones que dejan ver tensiones resueltas de manera diferente en cada país, las cuales aluden a los contenidos de formación, a las relaciones con la práctica pedagógica, al nivel de escolaridad de este tipo de formación, entre otros aspectos.

En cuanto a los contenidos de formación éstos han contemplado, en la mayoría de los casos, tres tipos de componentes: los que dan cuenta de las disciplinas específicas a ser enseñadas, los relativos a la pedagogía y didáctica (acompañados, por lo general, de aspectos atinentes a la organización y administración escolar), y los referentes al contexto sociocultural en el que está inscrita la institución educativa. Sobre el peso relativo de estos componentes se han dado múltiples discusiones en cada país y en diferentes coyunturas, sin que haya sido fácil encontrar el justo equilibrio. A mi juicio, se podría afirmar que la organización lineal y atomizada de los contenidos influye mucho en las dificultades que se presentan en este nivel, ya que no permite vislumbrar una real articulación entre los conocimientos específicos que el maestro debe manejar, su mediación en el plano pedagógico-didáctico, así como la contextualización de orden sociocultural sobre las prácticas escolares.

Los debates y las reformas en torno a la formación inicial han intentando dar respuesta, de manera general, a inquietudes como: ¿debe el maestro manejar a profundidad los conocimientos disciplinares? O, en la medida que sólo es un difusor y si se quiere “trivlizador” de la ciencia en la escuela, ¿bastaría con conocimientos básicos de orden general? ¿Deben estos conocimientos ser dictados simultáneamente con los otros componentes, o debe formarse el maestro primero en una disciplina y después adquirir los conocimientos pedagógicos y humanís-

ticos inherentes al ejercicio de la profesión? ¿Cuál de estos componentes es más importante, cuál le genera su identidad: el manejo de un saber específico o las capacidades pedagógicas? De acuerdo a ello, ¿en qué tipo de instituciones debe darse esta preparación? ¿De manera exclusiva, en instituciones propias para la formación docente, o en combinación con instituciones en las que se imparta primero la formación específica para después continuar la especialización pedagógica? Asimismo, ¿cuál debe ser el nivel de formación asignado a este tipo de instituciones: de nivel primario, secundario o terciario?

Después de que las instituciones de formación cobraron autonomía de lo que aquí hemos denominado, para efectos prácticos, los “talleres-escuelas”⁽²⁾, los problemas relacionados con la práctica pedagógica nunca han sido resueltos satisfactoriamente; no hay acuerdo, por ejemplo, sobre a partir de qué momento los formandos deben iniciar el contacto con situaciones reales de aprendizaje para empezar a “practicar” la serie de conocimientos, destrezas y habilidades que van adquiriendo en el curso de su formación.

En las opiniones en torno a este aspecto pueden observarse las diversas representaciones sobre el ejercicio docente, según el modelo pedagógico y cultural desde el que se le esté mirando. ¿Es éste un arte, un oficio, o una profesión? ¿Su formación es ante todo reflexiva o práctica? ¿Está basada en el modelo de formación artesanal que privilegia la práctica, o en el modelo que privilegia la palabra escrita? O, ¿es una mezcla de ambos y, debe acrecentar, además, el lenguaje de la imagen, privilegiado actualmente por las nuevas tecnologías de la información y la telemática? ¿Cuál debe ser la selección cultural de los contenidos a ser enseñados en las aulas y, de acuerdo con esto, de qué se debe apropiar el maestro? Examinemos algunas experiencias internacionales para ver cómo han sido resueltas algunas de estas tensiones en las últimas décadas.

Un pasaje por algunas experiencias internacionales

El panorama que para la década del 90 muestran las instituciones de formación docente en varios países del mundo es extremadamente variado. No obstante hay algunos puntos en común; existe, como ya se dijo, la tendencia a elevar la formación al nivel superior y conferir, como mínimo, el grado de licenciatura a los profesores destinados a enseñar en los primeros ciclos. En la actualidad son pocos los países que continúan formando maestros en instituciones de nivel medio, dentro de los que se cuentan Haití, Honduras y algunas partes del Brasil. Otros países han establecido fases de transición de las escuelas normales hacia la formación de tercer ciclo, con la creación de institutos superiores, o escuelas normales superiores, como es el caso de Colombia, para establecer un puente entre la educación secundaria y la universitaria. En otros países se han creado, también, institutos de este tipo, como es el caso de Argentina, Portugal y Francia, sin que esté claro si deben permanecer como tales o constituirse como universidades.

De otro lado, en países como Alemania e Italia, ya se dieron experiencias de institutos de educación superior paralelos a las universidades, que no fueron evaluados de manera positiva, integrándolos finalmente a las universidades. En más de uno de los países conviven varios de estos modelos como señal de diversas trayectorias históricas y culturales, así como de las tensiones entre los distintos intereses que están en juego cuando se trata de definir las políticas educativas (Goergen y Saviani, 1998; de Menezes, 1996).

El que en la mayoría de los países de occidente, incluida de manera más reciente, América Latina, se haya elevado la escolaridad mínima obligatoria a 8 o 9 años, conocida como educación básica o fundamental, ha conllevado a nuevas necesidades de integración y continuidad del sistema escolar, con implicaciones directas en nuevas exigencias para la formación docente y la readecuación de las estructuras

organizativas.

Comentemos algunas de las experiencias a las cuales tuvimos acceso, para hacernos a una idea de cómo distintos países han dado solución a las inquietudes expuestas hasta el momento. Tenemos casos, por ejemplo, como el de Portugal, que a partir de la ley de educación de 1986, consagró la educación básica de nueve años, institucionalizando, además, la formación de todos los docentes al nivel de educación superior. Esta formación fue organizada en un primer ciclo con una duración de tres años, otorgándose los denominados títulos de *bacharel*⁽³⁾, ofrecidos generalmente por institutos superiores politécnicos; existiendo, asimismo, el ciclo correspondiente al grado de licenciatura, con una duración de cuatro a cinco años, el cual es impartido por las universidades. Existe, además, conexión entre las dos instituciones y posibilidades de que, tanto una como la otra, expidan títulos de licenciatura o de *bacharelado*, a través de formas organizativas específicas. No obstante, sólo las universidades pueden otorgar diplomas de maestría o de doctorado.

Por su parte, las universidades organizan de manera diversa la oferta educativa para docentes; en unos casos, cuentan con departamentos o facultades especializados en educación y pedagogía, o en otros, las facultades existentes han asumido la formación pedagógica con o sin apoyo de otras unidades. La relación entre los componentes de formación cultural y científico, el pedagógico-didáctico y el de práctica pedagógica, debe tener un cierto equilibrio, no pudiendo los dos últimos sobrepasar el 40% del total del plan de estudios. La práctica pedagógica, para los niveles de formación correspondientes al primer y segundo ciclo, se lleva a cabo de manera progresiva desde el comienzo de los estudios; en el caso del tercer ciclo, se realiza en forma de pasantía en el último año (Alarcão en de Menezes, op.cit.).

En el caso de Francia, es sabida la importancia que se da a la escuela como uno de los pilares que sostienen al régimen republicano y, por lo tanto, a la preparación de maestros. En el año de 1989 una ley

orientada a la educación, universalizó el segundo grado de enseñanza, dando paso a un sistema único de formación básica, lo cual suprimió las diferencias entre categorías de profesores y creó, entre otras, la necesidad de reformar los currículos. En un intento de homogeneización y de control estatal, en el año de 1990, se suprimieron las escuelas normales que todavía existían, al tiempo que se crearon los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM), destinados a sustituir 17 formas diferentes de formación de profesores. En Francia quien aspira a ser profesor debe pasar antes por una formación inicial en una disciplina o profesión específica y después postularse para ingresar a uno de estos institutos y elegir una modalidad de enseñanza o disciplina en la que desee especializarse.

Los IUFM son institutos de educación superior compuestos por un cuerpo docente universitario pero sin la estructura organizativa universitaria. La tendencia a mediano plazo es que pasen al nivel de educación universitaria, aunque hay otros que consideran que deben permanecer bajo esta modalidad. La formación profesional de los docentes contempla tres ejes de conocimientos: el de las disciplinas específicas, el de la gestión del aprendizaje, y el que da cuenta de los conocimientos sobre el funcionamiento mismo del sistema educativo dentro de la sociedad local y nacional (Brault en de Menezes, op.cit.; Chartier, s/f.:49-72).

El modelo inglés se ha constituido, en los últimos años, en un modelo polémico, veamos por qué. A partir de 1947 las universidades comenzaron a tener bajo su supervisión todo lo relacionado con los cursos de formación de maestros y la tendencia, hasta entrada la década del 70, era la de asimilar el ejercicio docente con las profesiones liberales, dándosele mayor importancia a la preparación teórica, motivo por el cual su lugar de formación se hallaba en las universidades. No obstante, hace algunas décadas Inglaterra asumió un camino que, según algunos, implica el regreso a la concepción de la formación de docentes como de carácter artesanal, más práctica que reflexiva, modelo que por demás ha

encontrado seguidores en algunos lugares del mundo.

Varias de las medidas adoptadas y que apuntan en esta dirección son las siguientes: La práctica pedagógica estaba planeada, inicialmente, para constituir más o menos el 50% del tiempo asignado a la formación y, según parece, esta modalidad no había registrado inconvenientes. Sin embargo, en 1992, el gobierno cambió esta proporcionalidad presionando a que el 80% del tiempo dedicado a la formación inicial se pasara en las escuelas. A la vez que se crearon condiciones para que las mismas escuelas organizaran las prácticas e incluso diseñasen modalidades de formación de profesores con o sin la coordinación de otras instituciones de educación superior.

Igualmente, en el caso de las universidades y de los tutores a cargo de las prácticas pedagógicas, realizadas por los estudiantes en las instituciones de educación básica, se exige a dichos profesores certificar experiencia “reciente y relevante” en este nivel de enseñanza, debiendo buscar, además, cómo renovarla periódicamente. Quienes critican esta medida, aducen que la experiencia relevante de los tutores está constituida por su quehacer universitario, su reflexión de orden teórico sobre las disciplinas o asuntos específicos de investigación y su capacidad de generar, en los estudiantes, prácticas de reflexión permanentes en torno a la experiencia escolar. De otro lado, los criterios para evaluar las dimensiones en las que se debe formar al profesor, hacen énfasis en el desarrollo de habilidades específicas y aluden poco a aspectos reflexivos sobre la profesión y el contexto sociocultural en la que ésta se desenvuelve.

En el caso del Brasil, existen todavía escuelas normales en algunas regiones apartadas o en lugares en las que tienen mucho prestigio social o cierta trayectoria histórica, no obstante, la tendencia desde finales de la década del 70, ha sido la del afianzamiento de los cursos de formación superior. Las universidades y facultades de educación,

amparadas en el régimen de autonomía universitaria, han organizado bajo diversas modalidades los cursos de formación de maestros, pues aunque existen parámetros nacionales, se goza de cierta flexibilidad para establecer diferentes formas curriculares; así, por ejemplo, mientras en algunos programas se requiere obtener primero el título de *bacharel* (equivalente a la graduación o pregrado) que habilita en una especialización en una disciplina, con una duración que oscila entre dos, tres o cuatro años, para continuar con la licenciatura (que habilita para ejercer la docencia); de este modo la fórmula puede variar entre estos componentes según criterios de cada establecimiento; existiendo, además, casos en los que se puede tomar, de manera simultánea, asignaturas en cada uno de estos tipos de formación.

La ley de directrices básicas en educación de 1996, contempló la creación de institutos superiores de educación, como alternativa para la formación inicial, los cuales serían paralelos a las universidades y destinados a formar los profesores del ciclo de educación fundamental, contemplada como de ocho años, al tiempo que ofrecer diplomados y cursos de formación continuada para docentes de cualquier nivel del sistema (Goergen y Saviani, op. cit.).

Sobre la bondad de esta medida existe discusión en el ámbito académico, pues hay una serie de elementos que dejan entrever un afán de racionalización económica en desmedro de la calidad de la formación, puesto que, por un lado, mientras el porcentaje de titulados en el nivel de doctorado, como requisito para el funcionamiento de una institución universitaria, corresponde en la actualidad al 30% del cuerpo docente⁽⁴⁾, para el caso de los institutos superiores, sólo se exigiría un porcentaje del 10%, rebajando así los costos en el pago de salarios, pero privando, al mismo tiempo, a los estudiantes de interactuar con los docentes más calificados dentro del sistema. De otro lado, mientras la investigación se constituye en uno de los nervios centrales del quehacer de las universidades, en los institutos no habría obligatoriedad de ella.

A pesar de las dudas de algunos sectores de la opinión pública en torno a las consecuencias negativas de esta medida, sobre la calidad de la formación docente inicial y el estatus social de la profesión, el gobierno central está dispuesto a poner esta medida en marcha, al punto que en diciembre del año pasado se expidió un decreto presidencial en el cual se crean los Institutos Superiores de Educación y se dispone que la formación inicial de profesores sólo puede ser hecha, de manera exclusiva, en estas instituciones, al tiempo que se abre la posibilidad a las universidades de crear sus propios institutos. De este modo, las facultades de educación sólo ofrecerían cursos de posgraduación, desde los primeros ciclos de *bacharalado*, hasta los de maestrías, doctorados y posdoctorados. Sobre los *bacharalados*, se refuerza la atomización de las funciones dentro del sistema, pues ellos otorgan títulos que “habilitan” bien sea, para la dirección de escuelas, o la planeación, o la investigación, etc. El decreto otorga cuatro años para que se hagan las adecuaciones de rigor, de manera que aún no sabemos que rumbo tomará dicha disposición, pues hay sectores dispuestos a presionar para su modificación, dentro de los que se incluyen las asociaciones profesoras, las universidades públicas, argumentándose, además de los motivos expuestos anteriormente, aspectos atinentes a la autonomía universitaria.

En Argentina, desde el año de 1970, la formación inicial de docentes tiene carácter de educación superior, siendo impartida por institutos superiores, institutos para la enseñanza técnica o universidades, según el grado de enseñanza o el tipo de especialización en la que se desee formar el aspirante. Así, la formación que anteriormente impartían las escuelas normales pasó a ser ofrecida en dos años y medio por las instituciones de educación superior. Antes de la ley de educación de 1993 que descentralizó la educación, el ministerio había colocado en práctica un modelo de formación que conducía a la integración entre las distintas instituciones involucradas en la formación de docentes, medida recogida, parcialmente, por algunas de las provincias. La educación

básica fue definida en 9 años. Los componentes del plan de estudios están nucleados en torno a las dimensiones ya identificadas en los otros países: formación general, formación especializada (disciplinas), materias pedagógicas y organizacionales (Bar en de Menezes, op.cit.).

En el caso de Colombia, a partir de la ley general de educación de 1994, se formalizaron las reformas que se estaban ventilando desde finales de la década del 70. Así, se decidió que las escuelas normales desaparecieran, en la mira de elevar la formación de profesores de educación básica y preescolar a formación superior; para ello se determinó que las escuelas normales que, por diversos motivos, se viesan obligadas a continuar, evolucionasen hacia Escuelas Normales Superiores, entendidas como instituciones que estarían preparando, a través de convenios específicos con universidades o facultades de educación, la transición de esos profesores hacia los institutos o facultades de educación. De otro lado, con el objetivo de “profesionalizar la docencia”, se llevaron a cabo una serie de disposiciones, reconociendo la pedagogía como el saber específico de la profesión docente y la necesidad de fortalecer la formación y la investigación en este ámbito, incluyendo, en esta ocasión, a los profesores universitarios.

Como Colombia, al igual que la mayoría de los países, elevó el nivel de la formación básica a 9 años, integrando el ciclo de educación primaria (primeros cinco años) con lo que anteriormente constituía la primera parte de la educación secundaria (primeros cuatro años), es claro que esto plantea cambios en la formación de los profesores, quienes, ahora, deberán trabajar a través de nuevas formas de integración y reelaborar, en parte, sus identidades profesionales (MEN, 1994). En el documento publicado por la *Misión de Ciencia y Tecnología*, se recomendó la creación de Institutos Superiores de Pedagogía, como medida tendiente a llenar los vacíos identificados en las Facultades de Educación (Vasco, Aldana, García Márquez y otros, 1995). Asimismo, la ley general de educación dispuso que las universidades podrían otorgar títulos de especialización en docencia, pero deberían contar por ello con

una unidad de pedagogía. Esto llevó a que, dentro del proceso de reforma de muchas universidades, se creasen los llamados institutos de educación o de pedagogía, que reemplazaron, en algunos casos, a las facultades de educación. En otros escenarios, se contempla la posibilidad de crear los institutos autónomos y centrados en la investigación y en la docencia en el nivel de postgrado.

Un dato que merece atención, mencionado en varios países, entre ellos Francia, es que la carrera docente, en varias oportunidades con dificultades para atraer aspirantes debido al escaso estatus social y económico de la profesión, ha presentado en los últimos años cierto aumento en la demanda, por causa de la crisis económica internacional, el desempleo generado en muchos países y los cambios provocados en las condiciones de vinculación y estabilidad laboral, lo que ha conducido a muchos jóvenes a elegir esta profesión como una posibilidad de obtener seguridad laboral.

Dificultades, perspectivas y reconceptualizaciones

Después de esta mirada rápida a algunas experiencias internacionales, me parece que en verdad no hay una respuesta satisfactoria para ninguno de los interrogantes planteados, al comienzo de este escrito, en torno al problema de la formación inicial de los educadores; a la vez que tampoco hay fórmulas salvadoras, ni modelos totalmente exitosos y llamados a ser imitados. Es difícil evaluar la validez o no de las distintas experiencias y si ellas han redundado en mayor o menor calidad en la formación, así como sus incidencias en la profesionalización.

Lo que podríamos señalar son algunas tendencias históricas, así como resaltar que las elecciones llevadas a cabo en materia de política

de formación de profesores, han estado atravesadas por diversos factores que es necesario considerar, tales como el contexto en el que están insertas las instituciones en cada país, el grado de desarrollo de las reflexiones teóricas en torno al campo educativo y pedagógico, los intereses de los diferentes actores y grupos sociales que interactúan dentro del campo, así como la coyuntura internacional y las políticas educativas trazadas por los organismos financieros internacionales, agentes económicos que tienen cada vez mayor presencia en el contexto de la globalización.

Respecto a la discusión en torno al peso relativo de cada uno de los componentes implícitos en la formación de profesores, se parte de una discusión que está viciada desde el principio en la medida en que no existe una concepción integral de la formación, ya que no es posible determinar algún grado de jerarquía entre estos componentes, puesto que ellos son inherentes a la identidad profesional del sujeto que ejerce la docencia.

No obstante, las disputas que se han dado alrededor de ellos han sido numerosas y su concreción en reformas curriculares ha dependido, no tanto del hallazgo de “fórmulas salvadoras”, como del resultado de las disputas disciplinares que se presentan dentro del campo educativo, de las jerarquías que se establecen entre los saberes, así como de la poca o mucha incidencia que poseen las comunidades disciplinares en los escenarios en los que se deciden las reformas en las diferentes coyunturas. Al tiempo que hay que mencionar los criterios pragmáticos que en muchos casos han guiado a los legisladores, conduciendo a que se otorgue mayor o menor peso a algunos de los componentes de formación de manera improvisada.

La confusión histórica que en el siglo XX asimiló, de un lado, pedagogía con procedimientos metodológicos o con didáctica, o que atomizó, del otro, las diferentes dimensiones del fenómeno educativo, con el nombre de ciencias de la educación, o que redujo la educación a

la dimensión económica con base en la tecnología educativa, trajo dificultades en el proceso de consolidación de un tipo de saber que consiguiese mostrar la integralidad y complejidad del fenómeno educativo y fuese legitimado en su especificidad ante las otras disciplinas académicas.

Educación implica además de propiciar el aprendizaje sobre unos campos de conocimiento disciplinar específicos y la posibilidad de enseñarlos, generar un proceso de reflexión permanente sobre la sociedad y la cultura en la cual están siendo formados los estudiantes, pues verdaderamente no se debería educar para una disciplina sino educar para la vida y en la vida, lo cual requiere un tipo de formación cuyos insumos no se desprenden únicamente de la ciencia y de las reflexiones que en torno a ella hagan las comunidades disciplinares que le sirven de referente, puesto que educar en la escuela es algo más que enseñar conocimientos disciplinares y, en pleno siglo XXI, este espectro es muy amplio y hay que darle la importancia requerida. Al respecto, el informe mundial sobre educación de la Unesco de 1988 mencionaba que, a pesar de que la enseñanza se constituye en una de las preocupaciones centrales en la formación de docentes, existe otro tipo de aspectos a los que no se les ha dado la debida consideración, “en la medida en que la enseñanza no es más que una de las tareas a que se enfrentan los profesores cuando terminan sus estudios y asumen sus obligaciones en las escuelas” (Unesco, 1998:67).

Las instituciones que se dediquen “al cultivo”, a la sistematización de los saberes propios del campo de la educación y la pedagogía, deberán estar en capacidad de abordar las diferentes dimensiones que están en juego cuando se trata de formar los individuos dentro de una sociedad específica, en un contexto histórico y cultural determinado. Este tipo de instituciones debe tener como finalidades la elaboración y experimentación de elementos que apunten hacia la construcción de un proyecto educativo y pedagógico, en estrecha relación con un proyecto

político y cultural propio de las sociedades contemporáneas, en el que se afirme la pluralidad cultural, la tolerancia ideológica, el respeto a la diferencia y la lucha contra la desigualdad económica y la discriminación social y cultural. Este proyecto, traspasa los niveles de enseñanza, los campos disciplinares y demás aspectos particulares y, por lo tanto, no puede ser asumido desde instituciones especializadas sólo en saberes disciplinares, ni debe ser a partir de ésta última lógica que se delinee el perfil del futuro docente.

Es claro, además, que pensar el problema de la formación de docentes no puede estar alejado del análisis del sistema educativo en su conjunto, a la luz del proyecto de sociedad y de ser humano que se espera ayudar a construir. Es un hecho que en las sociedades contemporáneas cada vez hay menos lugar para el tipo de educación pautada como una colección de información desarticulada. Ahora, más que nunca, se precisa de individuos capaces de discernir por sí mismos, tanto en lo que se relaciona a sus propias vidas como en lo que se refiere a las relaciones sociales en las que están inmersos. El cúmulo social de conocimientos es tan grande y existen tantos elementos que están en permanente cambio, que se requiere un tipo de preparación que deje en segundo plano la transmisión de información, para dedicarse a la formación en el sentido más fuerte del término, pasando del *saber hacer* hacia el *saber ser* (Herrera en Goergen y Saviani, op.cit.).

Se necesita formar un tipo de profesor que entienda la práctica pedagógica más allá del dominio de una disciplina, cuya identidad profesional sea construida desde referentes culturales amplios y en donde se articulen las relaciones entre la identidad profesional, las identidades sociales y subjetivas. Desde este punto de vista sigue existiendo la necesidad de instituciones específicas en que se elaboren y articulen, de manera sistemática, los distintos saberes que confluyen en la reflexión conceptual del campo de la educación y la pedagogía, apuntando hacia la formación del maestro como un intelectual capaz de tener una visión integral del proceso de enseñanza.

Sobre el debate de si las universidades deben o no asumir la formación de docentes en sus distintos niveles se ha presentado, como ya vimos, una amplia polémica. Hay quienes se inclinan a creer que deben existir instituciones específicas para dicha formación, la cual aunque de carácter superior no debe ser universitaria. Al respecto se aduce que las universidades no tienen un papel profesionalizante y que, en dicha medida, no les debería competir profesionalizar maestros. Frente a esto cabe la pregunta de ¿si hasta el momento las universidades forman doctores, abogados, ingenieros, qué les impide formar profesores?

Al respecto es conveniente preguntarse qué es lo que hay detrás de esta polémica. En términos generales me parece que lo que está en juego son, por un lado, fórmulas instrumentales que continúan pensando la práctica docente como un ejercicio operativo, situándola en un escalón inferior cuando la comparan con otras prácticas profesionales; por otro lado, existen intereses económicos de carácter cortoplacista que desean atender las necesidades de capacitación con bajos costos, para los que la idea de graduar profesionales formados con un perfil tecnológico cabe perfectamente dentro de la fórmula de instituciones de educación superior no universitarias. A nadie escapa tampoco el hecho de que el estatus que posee una profesión dentro del mundo académico, tiene también sus repercusiones en el campo de desempeño económico, reflejándose en menores salarios y en menor estatus social.

Sobre esta polémica considero que las instituciones de formación de docentes deben estar en capacidad de llevar a cabo, tanto las actividades relacionadas con la investigación, como con el ofrecimiento de programas de formación en sus diferentes niveles y, en este sentido, deberán tener, el estatus de instituciones de educación universitaria y no, simplemente, de educación superior, pues, a la luz de las conquistas históricas adquiridas, la profesión docente se ha ido configurando como una actividad intelectual en la que la reflexión teórica forma parte primordial de su idoneidad, característica que dentro de las jerarquías académicas la hace corresponder con una formación de tipo universitaria.

Algunas cuestiones finales

Puede verse que a lo largo de dos siglos de existencia de instituciones de formación docente, se ha pasado, en la mayoría de los países, de una fase inicial en la que, bajo modalidades propias de la formación artesanal, los futuros docentes se preparaban en el “taller-escuela”, viendo y oyendo a los maestros y llevando a cabo prácticas personales sobre el terreno, a una fase subsiguiente que condujo a la creación de instituciones que, inicialmente, no se diferenciaban mucho de las de enseñanza primaria; pasando, posteriormente, a otra fase en la que se cualificó la formación teórica y se crearon instituciones autónomas para la formación de profesores de primaria y secundaria; hasta llegar a la fase más reciente, en la que se le asimiló con otras profesiones correspondientes a la formación superior o universitaria, al tiempo que se tiende hacia la consolidación de una reflexión teórica autónoma que le dé fundamento a la profesión.

Asimismo, en el curso de medio siglo, el nivel de capacitación recibida por los profesores de educación primaria pasó a equipararse con la de una parte de los profesores de educación secundaria, con implicaciones en las categorías salariales y en la identidad profesional. En este mismo sentido, los profesores universitarios van a ser presionados para adquirir preparación pedagógica específica que los “acredite” como “docentes”, lo cual también tiene incidencias sobre su formación y su identidad profesional.

Es necesario agregar, además, que la discusión y el análisis en torno al problema de las políticas sobre formación de docentes y sobre su profesionalización, han involucrado interlocutores no sólo entre los planeadores de la educación, los agentes económicos, los organismos financieros internacionales, o los propios gobiernos, sino que han involucrado otros actores sociales que interactúan en el campo de la e-

ducación y la pedagogía, puesto que hay que entender éste como un campo de relaciones de fuerza en torno a intereses que en muchas ocasiones están en oposición y que requieren de permanente redefinición, concertación y negociación; campo en el que no sólo están las lógicas dominantes u “oficiales”, sino multiplicidad de expresiones pertenecientes a diversos grupos y actores sociales.

En este sentido vale la pena mencionar, que las problemáticas examinadas pueden ser abordadas desde múltiples ópticas, las cuales deben ser diferenciadas, para efectos analíticos, con el fin de poder identificar los diferentes proyectos políticos y sociales que les subyacen y el tipo de aspiraciones en las que se cristalizan. No es la misma lógica la que articula un discurso sobre estos tópicos, si éste proviene del Estado, o de los representantes de las instituciones de formación, de las agremiaciones profesionales, de los empresarios, o de los intelectuales, del movimiento estudiantil o profesoral, de los padres de familia organizados o a título personal, o por parte de los grupos políticos. Cada una de ellas se estructura desde intereses diferentes que no pueden ser menospreciados en el momento de someter a análisis crítico el estado actual de las instituciones de formación de docentes, las perspectivas de su profesionalización y la serie de transformaciones que es necesario acometer.

Finalmente, habría que puntualizar que en las últimas décadas, las políticas sobre formación de docentes se han movido en torno a una profunda contradicción pues, por un lado, se desea consolidar la tendencia mundial de democratizar la educación, en el sentido de garantizar el acceso a todos los niveles del sistema a los miembros de la sociedad, debido a los imperativos del desarrollo económico y a los nuevos requerimientos en la esfera del trabajo, así como a la conquista de la educación como un derecho social en sí mismo. Sin embargo, por otro lado, estas “aspiraciones” no han logrado alcanzar sus metas, debido a los recortes fiscales que ha sufrido el gasto público, con incidencias

directas en el recorte del gasto educativo y en las políticas sobre la formación de profesores y la dignificación de su práctica profesional⁽⁵⁾.

A este respecto es preciso, también, llamar la atención sobre “la crisis de sentido” que caracteriza la sociedad contemporánea, manifiesta, para el caso que nos interesa, en la ausencia de proyectos y utopías y, por lo tanto, en el ensimismamiento en el presente, bajo la hegemonía de la lógica pragmática e inmediatista del mercado, lo cual ha conducido a la introducción de políticas educativas no pensadas a la luz de proyectos globales, a sus modificaciones sin criterio, al inmediatez para cumplir metas económicas impuestas desde organismos financieros internacionales, entre muchos otros aspectos.

Al respecto, vale la pena concluir el presente ensayo con las palabras de Z. Laidi, como una invitación a pensar en la necesidad de reformular las políticas pragmáticas por estrategias en las que estén en juego proyectos políticos y sociales de amplitud:

“el fin de la utopía ha provocado la sacralización de la urgencia, erigida en categoría central de la política. Así, nuestras sociedades pretenden que la urgencia de los problemas les impide reflexionar sobre un proyecto, mientras que en la realidad es la ausencia total de perspectiva lo que nos hace esclavos de la urgencia” (Rama, 1995).

Resumen La formación inicial de los profesores ha atravesado por múltiples transformaciones en el transcurso de los dos últimos siglos, pasando de las prácticas artesanales hacia las instituciones de formación de carácter superior o universitario. En este trabajo se discuten algunas de las características de este proceso, las principales tensiones que lo han atravesado, así como las diferentes soluciones que se les ha dado en algunos países europeos y latinoamericanos. Las políticas de formación de profesores se encuentran íntimamente relacionadas con factores de orden social, económico y político que es necesario entrar a considerar cuando se hace el análisis de aquellas, al igual que las diversas interacciones que se llevan a cabo en diferentes escenarios entre los distintos actores sociales que integran el campo de la educación.

Palabras claves

Historia de la educación; Formación de profesores; Educación comparada; Políticas educativas.

Abstract During the past two centuries the academic training of teachers has undergone multiple transformations, that started with the medieval guild and ended with the actual colleges and universities. In this article we want to tackle particular issues of this process; paying especial attention to some of the in-built tensions as well as the responses given to them in Latin American and European countries. In order to understand the educational policies undertaken in the period we need to consider social, economic and political factors, along with the interactions between the diverse social actors that constitute the educational field.

Descriptors

History of education; Academic training of teachers; Comparative education; Educational policies.

NOTAS

1. Ponencia presentada al panel “La formación inicial de los profesores en Colombia: el ejercicio docente como profesión”, en el *Encuentro Nacional de Facultades de Educación*, Biblioteca Luis Angel Arango, Santa Fe de Bogotá, 1-4 de marzo de 2000.

2. En el sentido en que los maestros se formaban directamente en los mismos lugares en los que los niños aprendían.

3. Este título acredita un tipo de especialización tecnológica posterior a los estudios de nivel secundario y está por debajo de las licenciaturas que requieren un año más de estudio; título que también existe en Brasil, pero no debe ser confundido con el *bachelor* que se otorga en Francia, el cual se confiere al final de los estudios secundarios, a través de un examen nacional a cargo del ministerio de educación, permitiendo el paso directo a las universidades. Fórmula ésta similar a nuestro diploma de bachiller, aunque en nuestro caso, éste no es conferido a través de un examen estatal, ni exige, en general, de pruebas específicas para el acceso a la universidad.

4. No hay que olvidar que Brasil es uno de los países de América Latina con mayores niveles de titulación en la docencia universitaria, cubriendo con mayor rapidez que otros países del continente, un proceso que tiende a que todos los docentes universitarios tengan título mínimo de doctorado.

5. El informe mundial de la Unesco reconoce que, aunque hace más de dos décadas se habla de mejorar la calidad en la formación y consolidar la profesionalización del magisterio, no ha habido una mejoría significativa, pues simultáneamente se dieron recortes presupuestales a los rubros educativos, debido en parte a los reajustes fiscales. *Op. cit.*, p. 41.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (1996) "A experiência Portuguesa" en Luis Carlos de Menezes (org.) **Professores: formação e profissão**. Autores Asociados: NUPES, Campinas, São Paulo.
- BAR, G. "A experiência Argentina" en Luis Carlos de Menezes (org.), op. cit..
- BRAULT, M. (1996) "A experiência Francesa" en Luis Carlos de Menezes (org.), op. cit..
- CHARTIER, A. M. (s/f.) "A formação de professores na França e a criação dos Institutos Universitários de Formação de Mestres" en Miriam Jorge Warde (org.) **Novas políticas educacionais: críticas y perspectivas**. Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- de MENEZES, L. C. (org.) (1996) **Professores: formação e profissão**. Autores Asociados: NUPES, Campinas, São Paulo.
- GOERGEN, P. y SAVIANI, D. (1998) **Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. Autores Asociados; Campinas, São Paulo: NUPES.
- HERRERA, M. C. "A história da formação de professores na Colômbia: Uma busca de identidade profissional" en Pedro Goergen e Dermeval Saviani, op. cit..
- MINISTERIO de EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) (1994) **Ley General de educación**. Fecode, Santa Fe de Bogotá.
- PACHECO, T. y DÍAZ BARRIGA, A. (coord.) (1997) **La profesión: su condición social institucional**. UNAM, México.
- RAMA, G. (1995) **El nuevo pacto educativo**. Amaya, Madrid.
- UNESCO (1998) **Informe mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación**. Santillana, España.
- VASCO, C. E.; ALDANA, E.; GARCÍA MÁRQUEZ, G. y otros (1995) **Colombia al filo de la oportunidad**. Tercer Mundo, Santafé de Bogotá.

Metáforas del saber

María Matilde Balduzzi *

Los conceptos de saber y relación con el saber

El concepto de “relación con el saber” merece actualmente una atención especial en el campo de la Psicología y de la Pedagogía, en particular a partir de las elaboraciones teóricas que sobre él ha desarrollado el equipo de investigadores de la Universidad París X (Nanterre-Francia). Sin dejar de reconocerle un carácter “todavía provisorio e incierto”, los autores contribuyen a su elaboración a partir, fundamentalmente, de la concepción psicoanalítica en sus diversas vertientes. En efecto, si la expresión se origina en la escuela francesa del Psicoanálisis, siendo atribuida inicialmente a Lacan, otras líneas teóricas en ese campo de estudio, permiten esclarecer y precisar aquella noción, en principio ambigua.

Por otra parte, aparece como destacable en el abordaje que los autores realizan del concepto, una perspectiva que reconoce la íntima imbricación de las dimensiones psíquica y social, particularmente cuando lo vinculan al deseo de saber:

* Lic. en Psicología. Lic. en Ciencias de la Educación. Docente del Departamento de Psicología e Investigadora del NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales) - Facultad de Ciencias Humanas - Univ. Nac. del Centro de la Pcia. de Buenos Aires, Argentina.

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

“El sujeto deseante de saber (o de no saber) constituye ese deseo en lo más íntimo de su psiquismo, pero en tanto se encuentre en situaciones grupales, institucionales y sociales” (Beillerot, 1998:14).

El lugar de la familia en la constitución de la relación que el sujeto establecerá con el saber es jerarquizado en su doble vertiente: en relación al sujeto y en relación a lo social. En efecto, si ella tiene una innegable importancia por proveer los primeros vínculos afectivos constitutivos de la subjetividad, y conjuntamente, construir una primaria relación con el saber, esa familia es considerada, asimismo, como un grupo con una inscripción social, esto supone para el sujeto en formación, la adquisición de un modo particular de relacionarse con los saberes que la sociedad ofrece. La relevancia atribuida a la dimensión social-institucional-grupal, otorga a esta perspectiva la posibilidad de considerar la dinámica de transformación de una relación que, si bien el sujeto constituye precozmente, encuentra oportunidades de modificación (o de consolidación) en cada situación en que participe como miembro en diferentes grupos y contextos organizacionales-institucionales.

El concepto de “relación con el saber”, en términos generales, hace referencia a la manera en que el sujeto se posiciona con respecto al saber. Es definido como “un proceso creador para pensar y actuar que hace de todo sujeto un autor de saber” (Beillerot, 1998:78).

En cuanto al concepto de saber, es importante destacar que en estos estudios se señala la necesidad de entenderlo como una práctica de carácter social e histórico. Se lo considera fundamentalmente, producción, trabajo, oponiéndose a la tradicional noción del saber como almacenamiento, como suma de conocimientos. Consecuente con los desarrollos contemporáneos de la Psicología del aprendizaje, esta concepción del saber pone el acento en el proceso por el cual los saberes son obtenidos. Por otra parte, y en coincidencia con la perspectiva de

los denominados “nuevos filósofos de la ciencia”, la meta ya no es la verdad sino la producción del sujeto (singular o colectivamente considerado).

El saber, así entendido, no es esencia sino acto. Es trabajo creador, transformación, “una acción que transforma al sujeto para que éste transforme el mundo” (Beillerot, 1998:34).

Sin embargo, sujetos y grupos suelen sostener concepciones acerca del saber –generalmente implícitas- muy diferentes de la enunciada.

Cuando se consideran las concepciones sobre el saber que los sujetos sostienen, los autores diferencian fundamentalmente dos: aquella en la que el saber es entendido como conjunto de conocimientos y aquella en la que el saber es concebido como proceso:

“[...] en el uso hay una especie de oposición entre el conocimiento, que remite a la teoría –a menudo entendida como “contemplación”-, y el saber, que pone énfasis en las prácticas, tanto del espíritu como de la transformación del mundo” (p. 24).

Me propongo realizar, en este trabajo, una reflexión sobre otras concepciones –algunas de las cuales pueden incluirse en las precedentemente citadas- que forman parte del imaginario social y operan sobre el sujeto desde la constitución misma de su subjetividad.

La producción de subjetividad, en efecto, tiene como herramientas las normas, valores y lenguaje instituidos, que a su vez se sustentan en sistemas de significación colectiva (mitos, leyendas,...) que los sujetos, ya socializados, se encargarán, luego, de reproducir.

Esta dimensión, a la que se ha denominado “Imaginario Social”, tiene un carácter esencialmente simbólico, consiste en producciones de sentido que mantienen la unidad de una sociedad.

“La urdimbre inmensamente compleja de significaciones orienta y dirige toda la vida de los individuos concretos que corporalmente constituyen una sociedad. Dios, dioses, polis, ciudadanos, esclavos, nación, estado, dinero, tabú, virtud, hombre, mujer, padre, hijo, hoy son lo que son en virtud de las significaciones imaginarias sociales que los hacen ser esto. Estas significaciones son imaginarias porque están dadas por creación o invención, es decir, no corresponden a elementos estrictamente reales, y son sociales porque sólo existen siendo objeto de participación de un ente colectivo o anónimo” (Fernández, 1993:74).

La capacidad de lo instituido de perpetuarse no excluye la posibilidad de cambio, la potencialidad instituyente. Sin embargo, esa potencialidad que haría posible las transformaciones de sentido, se enfrenta a la resistencia de lo instituido que, a través de dispositivos de poder, se obstinará en garantizar sus verdades.

La vida de hombres y mujeres, sus actos, pensamientos y sentimientos, están atravesados por estos sistemas de significación que han cristalizado otorgándoles sentido.

Me propongo aquí, una primera aproximación a las representaciones que el Imaginario Social ha producido sobre el saber y sobre la relación con el saber. Estas representaciones pueden inferirse de mitos y leyendas, expresándose en obras literarias y en el lenguaje cotidiano.

El saber prohibido

“Es mejor temer las cosas futuras que conocerlas; está escrito, en efecto. *Noli alta sapere...*”

Con estas palabras San Ambrosio retoma la traducción latina de la expresión con que San Pablo en la “Epístola a los Romanos” exhorta a éstos a no despreciar a los hebreos. La expresión es: “No te ensorbecas, sino teme” y, si tenía allí un significado moral, ese significado fue adquiriendo un carácter intelectual (“conocer”). La admonición de San Pablo contra la soberbia moral pasó a entenderse como una advertencia dirigida a la curiosidad intelectual: no conocer lo que está en lo alto. La distorsión se extendió y arraigó a tal punto que, mil años más tarde, Erasmo se veía en la necesidad de aclarar que “estas palabras no condenan la erudición, sino que tienden a apartarnos del orgullo por nuestros éxitos mundanos”, agregando que “Pablo dirigió las palabras *non altum sapere* a los ricos, no a los doctos” (en Guinzburg, 1994). No obstante, el error de interpretación persistió y aquellas palabras, “*Noli altum sapere*”, fueron utilizadas durante siglos para atemorizar a los que intentaran traspasar los límites del conocimiento humano. Así, a fines del s. XV, Niccolo Malermi, al traducir la Biblia al italiano escribe: “*non volere sapere le chose alte*” (“no quieras conocer las cosas altas”).

Otro mito de origen bíblico, el de la Torre de Babel se refiere asimismo al riesgo que supone para los humanos “elevarse” por sobre los límites que le han sido impuestos. Los hijos de Noé construyen una torre con el propósito de alcanzar la bóveda celeste. Dios les impide conseguirlo, confundiendo las lenguas.

Lo “alto” o “superior” por oposición a lo “bajo” o “inferior”, parece constituir un simbolismo universal que lleva a los humanos a considerar “elevado” a aquello a lo que otorgan valor: bondad, belleza, saber..., e “inferior” a aquello que carece de las cualidades socialmente valoradas. Las “bajezas” pueden tener diferente contenido según las épocas, pero siempre remiten a lo que la sociedad rechaza.

Pero, ¿a qué exactamente se refiere la prohibición de conocer las cosas “altas”? En la Vulgata, traducción latina de la Biblia, origen del error de interpretación de la frase de Pablo, se alude a tres

interdicciones: una referida a la *'arcana naturae'*, es la prohibición de investigar los cielos y los secretos de la naturaleza; otra dirigida a la *'arcana Dei'*, es decir, a los secretos de Dios; la tercera se refiere a la *'arcana imperii'*, vale decir a los secretos del poder. Resulta evidente el valor de control social de estas interdicciones, su función de conservación del orden establecido.

Sin embargo, algunas de esas prohibiciones fueron transgredidas. En particular, la primera. El desarrollo de la astronomía a partir del s. XVII no hubiese sido posible si Kepler o Galileo se hubiesen visto constreñidos por aquella prohibición de escrutar los cielos. Sin embargo, la condena de Galileo por parte de la Iglesia muestra hasta que punto esa prohibición persistió, al menos, en tanto su transgresión amenazara al orden protegido por las otras dos. En efecto, no fue el sistema heliocéntrico en sí mismo lo que resultaba subversivo, sino sus implicancias religiosas y políticas.

No obstante, el “progreso científico” empezó a convertirse en un valor positivo, y la posibilidad de conocer y predecir los hechos naturales y formular leyes para explicarlos fue una premisa ineludible del Positivismo.

Otros mitos aluden claramente a los riesgos implícitos en traspasar ciertos niveles del saber. Los mitos griegos de Icaro y Prometeo y, en particular, sus interpretaciones en la Europa de los siglos XVI y XVII, son un claro ejemplo.

Icaro fue encerrado junto con su padre Dédalo en el laberinto de Creta, por orden de Minos. Dédalo construyó alas para evadirse del encierro, pero recomendó a su hijo que no se remontara a mucha altura. El joven no tomó en cuenta el consejo paterno, ascendió tanto que el calor del sol derritió la cera que sujetaba las alas al cuerpo. Icaro se precipitó, entonces, al mar Tirreno, ahogándose.

Prometeo formó al hombre con arcilla y le dio un alma con el

fuego que robara a Zeus. El enojo de Zeus lo llevó a ordenar a Vulcano que encadenara a Prometeo en el Cáucaso, donde un buitre le roía el hígado que se renovaba sin cesar.

Los mitos y leyendas transmitidos de una generación a otra, dejan su huella en el inconsciente del sujeto. A este respecto, resulta ineludible una referencia a la teoría psicoanalítica.

El Psicoanálisis dio cuenta de un saber prohibido: el saber sobre el origen. Vinculando la pulsión de saber al apoderamiento y a la pulsión de ver, Freud la remite, en la vida del niño, no a intereses teóricos sino prácticos relacionados con la amenaza real o imaginaria de que aparezca un nuevo niño en la familia (Freud, 1987:177). El enigma acerca del origen y de la diferencia de los sexos inicia, entonces, una actividad de reflexión y de indagación que dará lugar a las teorías infantiles acerca del nacimiento y a la concepción sádica de la sexualidad. Esta actividad de investigación de los primeros años de la infancia, cae luego bajo la represión. En la historia individual, en consecuencia, el saber está signado por la prohibición y la culpa.

Representaciones sociales sobre el saber

Tomando como referencia la diferenciación de las dos concepciones sobre el saber que considera Beillerot –el saber entendido como conjunto de conocimientos y el saber entendido como proceso- analizaré otras concepciones que pueden describirse a partir de las representaciones sociales que forman parte del imaginario social e inciden sobre el sujeto desde la constitución misma de su subjetividad. Me parece oportuno, hablar de “metáforas”, puesto que no se trata simplemente de una comparación a través de la cual el pensamiento relacionaría dos objetos o fenómenos bajo la fórmula “es como”, sino de una yuxtaposición entre los términos involucrados de modo tal que uno sustituye al otro. Por

otra parte, considerando las concepciones actuales sobre el inconciente que asimilan su estructura a la del lenguaje, las “metáforas” permiten considerar tanto las instituciones socioculturales como sus manifestaciones psíquicas.

Metáfora de la luz: el saber como algo oculto en las sombras que puede ser iluminado por el acto cognitivo. Esta concepción suele estar ligada a la imagen de visión: poder ver, des-ocultar. Está ya presente en concepciones filosóficas acerca del conocimiento, tanto en la concepción platónica de contemplación como en la concepción de la modernidad acerca del conocimiento como des-cubrimiento de la realidad. Subjetivamente supone desafío y riesgo: el desafío de agudizar las propias capacidades para enfrentar una realidad renuente a mostrarse que ofrece a cambio engañosas apariencias, el riesgo de transgredir la prohibición oscuramente vivenciada de “ver más allá”.

Metáfora de la conquista: el saber como territorio inexplorado, el acto cognitivo como actividad de dominio, de sometimiento trabajado de lo que se resiste a ser capturado.

Subjetivamente, puede ser percibido como aventura, conquista, triunfo, pero también con el temor que provoca algo misterioso, peligroso, un tránsito que se supone plagado de riesgos inimaginables.

Metáfora del ascenso: el saber como absoluto de carácter trascendente, que para ser alcanzado requiere de una elevación por encima de las ataduras de la realidad. Subjetivamente, se vive como “elevación”, “superación”, “liberación”. Produce asociaciones ligadas al vuelo .

Metáfora economicista: el saber como tesoro, como riqueza acumulada, como algo que se ha adquirido y por lo cual se ha pagado (ya sea con años de estudio, de práctica, de experiencia). El acto cognitivo es significado como “apropiación”. Subjetivamente, se asocia a la idea de un bien escaso, que unos poseen y otros reclaman. Si se “adquiere” también puede perderse. Supone placer por obtener algo valioso pero también culpa.

Vinculadas a estas metáforas sobre el saber, existen metáforas acerca de la relación con el saber:

Metáfora de la iluminación: la relación con el saber como acto de ver, imagen de una luz que se enciende iluminando una parcela de realidad que permanecía oculta, en la oscuridad. La relación con el saber adquiere, aquí, un carácter mágico: en algún momento, sin que el sujeto pueda hacer algo para provocarlo o impedirlo, aparece la iluminación. Esta idea, ligada a concepciones religiosas, aparece en elaboraciones científicas sobre el conocimiento, por ej. el concepto de “insight” de la Gestaltheorie.

Metáfora receptiva: la relación con el saber como un acto de incorporación de un saber acabado y acumulado. Subjetivamente, se supone que el saber se recibe de alguien que lo tiene y debe darlo. También puede ser imaginado como reflejo de la realidad en la mente, esta idea está implícita en concepciones científicas hoy superadas, sustentadas en la filosofía empirista, tal es el caso de la concepción conductista de la mente como “tabula rasa”.

Metáfora biológica: la relación con el saber pensada en analo-

gía con la incorporación y procesamiento orgánico. Esta idea está presente en el origen de concepciones epistemológicas donde el acto cognitivo es pensado tomando como modelo los procesos orgánicos, por ej. los conceptos de “asimilación-acomodación-adaptación” en la Epistemología genética.

Metáfora físico-mecanicista: la relación con el saber como un estado de equilibrio a alcanzar o a recuperar. Esta idea coexiste con la metáfora biológica en concepciones como la Epistemología genética.

Metáfora química: la relación con el saber como “sedimentación” o “decantación”.

Metáfora computacional: la relación con el saber como acto de almacenamiento-procesamiento de información. Esta concepción está presente en una de las vertientes de la Psicología Cognitiva: la metáfora de la computadora permite interpretar los procesos cognitivos del sujeto que aprende.

Metáfora productiva: la relación con el saber como trabajo que transforma, el acto cognitivo como acto creador.

Lejos de operar a posteriori en un psiquismo ya constituido, estas construcciones culturales están presentes y activas desde el origen del individuo y, dada la condición de dependencia y prematuración del humano, conjuntamente con los cuidados que garantizan la supervivencia a nivel biológico, y con el afecto, la mirada del otro y el lenguaje, que lo constituyen como sujeto, lo cultural ejercerá su influencia más

allá del plano de la conciencia. Acordando con Mendel acerca del origen sociogenético del inconciente humano, podemos afirmar que la relación con el saber se irá forjando en ambos niveles.

Representaciones sobre el saber y dispositivo pedagógico

La relación con el saber entendida como proceso creador, como acción transformadora de la realidad y del propio sujeto, el saber entendido como producción social, provisoria, relativa al contexto histórico-social de su elaboración, no son concepciones habituales, ni espontáneas, ni primeras (en el sentido de iniciales). Estas concepciones no están dadas sino que, en el mejor de los casos puede llegarse a ellas ya sea mediante la elucidación, el análisis, la reflexión, el pensamiento crítico (una reflexión de segundo grado, un saber sobre el saber). O mejor aún, puede arribarse a ellas vivenciando una relación con el saber en la que sea posible experimentar el saber como creación, y experimentarse el sujeto como creador-transformador. ¿De qué depende esto? En términos generales, podríamos decir que depende del contexto en que es experimentada la relación con el saber, en términos quizás más precisos, del dispositivo diseñado para producir aprendizaje. Pero también depende de la historia del sujeto en relación con el saber, una historia donde el otro haya tolerado el pasaje del ser idealizado omnipotente y omnisciente al de guía que acompaña y, junto a su discípulo (hijo, alumno), aprende.

En las situaciones formales de aprendizaje (aprendizaje escolar), el carácter que, en tanto instituido, asuma la evaluación estará condicionando la relación con el saber. En este sentido, puede pensarse en una amplia gama de posibilidades, desde la evaluación vivida como juicio en el que el sujeto es absuelto o condenado, con el correlato a nivel afectivo de ansiedad, temor, angustia..., hasta la evaluación experimen-

tada como posibilidad de autocontrol del propio proceso de aprendizaje, como oportunidad de comprobar y corregir para seguir aprendiendo en mejores condiciones.

Por otra parte, el saber, como construcción social-institucional, atraviesa el campo grupal siendo uno de los organizadores fundamentales de los grupos de aprendizaje y de los grupos de formación. El grupo sostiene una determinada relación con el saber, construida desde atravesamientos sociales e institucionales. Esa concepción, prevaleciendo, puede convertirse en obstáculo para el aprendizaje pero también, mediando procesos transferenciales e identificatorios, puede modificarse en dirección a la que sostiene el docente.

Llegar a un “grupo de trabajo”, en la terminología de Bion (1991), entender el saber como un proceso de producción colectiva es, entonces, el resultado de una acción intencional sobre concepciones previas, en las que lo cultural y lo inconciente confluyen en su anclaje en un plano latente.

Estas concepciones conducen, por lo general, a desplegar conductas defensivas ante el saber, derivando en una “apropiación externa”, en un comportamiento que Pichon Rivière denominó “como si”.

El grupo de aprendizaje puede organizarse como “grupo de trabajo”, disponiéndose los miembros a colaborar activamente para alcanzar los objetivos y a realizar los aportes necesarios que la tarea requiere poniendo en acción los procesos secundarios de pensamiento, atención, memoria, lenguaje, etc., o puede verse invadido por la irrupción de procesos primarios, de emociones de carácter latente, configurándose una estructura grupal que responde a lo que Bion (1991) denominó “supuesto básico”.

Puede pensarse que una cultura institucional que sacraliza el saber y convierte a los docentes en iniciados que deben custodiarlo, contribuirá a generar en el grupo una estructura subyacente caracterizada

como de “ataque-fuga” o de “dependencia”, estando esto supeditado a la relación transferencial establecida con el docente.

Del mismo modo, el saber concebido como aventura fascinante, pero riesgosa, puede dejar al grupo paralizado ante el peligro fantaseado, no discriminado pero oscuramente sentido, que por otra parte, encuentra anclaje en los temores arcaicos operantes desde la constitución de la subjetividad.

El saber entendido como tesoro, como riqueza acumulada puede dejar al grupo en situación de dependencia respecto a aquel que “lo tiene” y del que se espera que “lo dé”.

Conocer cuál es la concepción que el grupo-clase sostiene permitirá trabajar sobre ellas hasta construir una representación compatible con una configuración grupal caracterizada como “grupo de trabajo”, vale decir, una representación en que el saber pueda ser visualizado como el producto de un trabajo conjunto.

Si el trabajo sobre esas representaciones es importante en los grupos de aprendizaje, lo es aún más en los grupos de formación donde la toma de conciencia, la reflexión y el análisis crítico sobre las propias prácticas constituyen un instrumento fundamental en el proceso.

En los grupos de formación, los miembros son sujetos adultos que cuentan con saberes adquiridos a lo largo de una trayectoria de vida, en su paso por los distintos niveles del sistema educativo, y a lo largo de su experiencia laboral y social, y que cuentan, además, con una concepción acerca del saber, construida en esos ámbitos. Aún cuando su participación en una nueva instancia de formación supone una decisión respecto a la adquisición de nuevos saberes, a su actualización o al dominio de nuevas técnicas, a esta búsqueda y decisión conscientes subyace una representación ya consolidada sobre el saber, sobre el ámbito de formación al que se acerca, sobre el coordinador-formador y sobre sí mismo como sujeto de aprendizaje.

En el caso de docentes integrantes de grupos de formación, la representación sobre el saber está atravesada por la demanda (en ciertos casos exigencia o imposición) de las instancias de gestión del sistema educativo. Su vivencia respecto al poder en juego y a su lugar como participante activo o individuo sometido a decisiones ajenas es decisiva, inclusive en la posibilidad misma de formación, pudiendo el sujeto disponerse al cambio o permanecer en actitud de resistencia pasiva. Si el diseño del dispositivo lo permite, a partir de algún elemento que opere como analizador, esto podrá ser esclarecido. Podrá, asimismo, elucidarse la relación que el sujeto y el grupo establecen con el saber. Esto requiere, además, que el dispositivo pedagógico instrumentado permita vivenciar el saber como producción-creación-transformación, ubicándose el sujeto y el grupo como productor-creador-transformador del saber.

Como educadores, constituye un verdadero desafío crear las condiciones para que nuestros alumnos puedan establecer una relación con el saber en la que se vivan como protagonistas-autores de un trabajo creador. El desafío nos demanda un trabajo sobre nosotros mismos, de reflexión sobre nuestras propias concepciones, pero, además, un trabajo más profundo de análisis crítico de nuestra historia de relación con el saber. Nos exige, asimismo, poder tomar distancia de los condicionamientos organizacionales-institucionales e interrogarnos sobre ellos y sobre nuestro espacio de libertad en relación a ellos, algo particularmente difícil si se considera la necesidad de pertenencia que como sujetos inevitablemente experimentamos en relación al grupo y a la organización.

Resumen El concepto de «relación con el saber» merece actualmente una atención especial en el campo de la Psicología y de la Pedagogía. En términos generales, hace referencia a la manera en que el sujeto se posiciona con respecto al saber. En cuanto al concepto de «saber», estudios recientes sostienen la necesidad de entenderlo como una práctica de carácter social e histórico; se lo considera fundamentalmente, producción, trabajo, oponiéndose a la tradicional noción del saber como alma-cenamamiento, como suma de conocimientos. Sin embargo, sujetos y grupos suelen sostener concepciones acerca del saber -generalmente implícitas- muy diferentes de la enunciada. En este artículo se analizan las re-presentaciones que el Imaginario Social ha producido sobre el saber y sobre la relación con el saber. La autora propone llamarlas «metáforas», categoría que permite considerar tanto las instituciones socioculturales como sus manifestaciones psíquicas. Se enumeran y describen, entonces, diversas metáforas del saber y de la relación con el saber, analizándose seguidamente, las consecuencias para el trabajo con grupos de aprendizaje y de formación.

Palabras claves

Saber; Relación con el saber; Metáforas; Grupos de aprendizaje.

Abstract The notion «relationship with the knowledge» deserves nowadays a very special attention on the Psychology and Pedagogy field. Generally speaking, it refers to the way the individual places with relation to the knowledge. With regard to the notion «knowledge», recent studies support the need of understanding it as a practice of social and historical type. It is mainly considered as production, work, opposing to the traditional notion of knowledge as storage or an addition of knowledge. Nevertheless, individuals and groups are used to supporting views about knowledge, which are generally implied, very different to the previously stated one. In this article the representation that the Social Imaginary has produced on the knowledge and on the relationship with it, are analysed. The author suggests to call them «metaphors», a category which allows to take into account the socially cultural institutions as well as their psychical signs. Thus, various metaphors of knowledge and the relationship with it are described and listed. Follow up, the consequences related to the work with learning and education groups will be analysed.

Descriptors

Knowledge; Relationship with the knowledge; Metaphors; Learning groups.

BIBLIOGRAFIA

- BEILLEROT, J. y otros (1998) **Saber y relación con el saber**. Paidós, Bs. As..
- BION, W. (1991) **Experiencias en grupos**. Paidós, México.
- CASTORIADIS, C. (1983) **La institución imaginaria de la sociedad**. Tusquets, Barcelona.
- DICCIONARIO DE MITOLOGÍA** (1974) Claridad, Bs. As..
- FERNANDEZ, A. M. (1993) *De lo imaginario social a lo imaginario grupal* en FERNANDEZ, A. M. y DE BRASI, J. C.: **“Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones**. Nueva Visión, Bs. As..
- FOUCAULT, M. (1996) **La arqueología del saber**. Siglo XXI, Bs. As..
- FREUD, S. (1987) **Tres ensayos de teoría sexual**. Obras completas. Amorrortu, Bs. As..
- GINZBURG, C. (1994) **Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia**. Gedisa, Barcelona.
- GRINBERG, L. y otros (1986) **Introducción a las ideas de Bion**. Nueva Visión, Bs. As..
- MAZZA, D. (1996) *Saber y trabajo grupal*. En **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**. Año v, n° 8.
- MENDEL, G. (1975) **La rebelión contra el padre**. Península, Barcelona.
- MOSCONI, N. (1998) **Relación con el saber y diferencia de sexos**. Novedades educativas, Bs. As..
- SOUTO, M. (1999) **Grupos y dispositivos de formación**. Novedades educativas, Bs. As..

ENTREVISTAS

Educación a Distancia y Universidad

Entrevista a Eustaquio Martín Rodríguez

Realizada por Sonia Marcela Araujo *

Dr. EUSTAQUIO MARTIN RODRIGUEZ

Profesor del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y DD.EE. de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España, Madrid), Vicedecano de la Facultad de Educación de la misma universidad.

- En el marco de los cambios a los que está sometida la universidad en la actualidad, ¿cuál es el papel de la educación a distancia?

En relación con este tema habría que plantear dos cuestiones: por una parte, hay una serie de aspectos vinculados a la consideración de la universidad como institución educativa en general, que son comunes y que, por tanto, trascienden la modalidad utilizada en la implementación de propuestas formativas -presencial o a distancia-; por

* Lic. en Ciencias de la Educación. Maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación. Docente del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas e Investigadora del NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales) de la Univ. Nac. del Centro de la Pcia. de Buenos Aires, Argentina.

otra, habría que abordar la problemática singular que afecta específicamente a la educación a distancia.

La reflexión sobre la universidad es una cuestión plenamente de actualidad. En efecto, están apareciendo distintos tipos de estudios y análisis, la institución universitaria es objeto de atención y preocupación para diferentes instancias: políticas, sociales, económicas, académicas. El fondo del debate no es otro que la clarificación de la misión y funciones de la universidad. Este es un debate recurrente en distintos momentos históricos pero que ahora cobra una especial relevancia en el marco de los nuevos planteamientos del actual momento histórico. En este sentido, no puede obviarse que estamos en los albores de una nueva época en la cual las circunstancias, las dinámicas, los fenómenos sociales, económicos, políticos y tecnológicos han cambiado radicalmente en muy pocos años. Nos encontramos inmersos en procesos de mundialización o globalización económica, en el tránsito de la modernidad a la postmodernidad, en los inicios de una nueva revolución, la revolución tecnológica, etc.. Todos estos fenómenos están presentes en las distintas esferas de la existencia humana y, desde luego, afectan a la universidad como institución encargada de la formación superior de las nuevas generaciones. Entonces el problema es qué respuestas o qué lecturas puede hacer la universidad de esta nueva realidad que, de alguna manera, está planteado el ingreso a una nueva época. Yo creo que el momento es lo suficientemente importante y a la vez crítico como para que la universidad, desde su compromiso intelectual como institución generadora de conocimientos, así como por la proyección social de sus quehaceres, tome una posición y defina las distintas alternativas que existen en este momento.

- Ahora bien, se suele asociar globalización con exclusión social, ¿qué papel jugaría en este proceso la educación a través de nuevas modalidades en la universidad?

Hoy se observa un importante cuestionamiento de las políticas públicas del Estado de Bienestar. Así, se pone en cuestión el papel del Estado en sectores fundamentales como son la educación, la salud y el trabajo. La globalización significa el triunfo de las políticas neoliberales, de la hegemonía del modelo americano en contraposición a lo que representaron las economías planificadas de la Unión Soviética. Significa también la potenciación del modelo capitalista de la libre empresa y del libre mercado. En ese sentido, efectivamente, estamos asistiendo en todo el mundo –tanto a nivel europeo como en América Latina- a un debate en torno al papel de las instituciones públicas, en general, y a la financiación de las instituciones educativas, en particular. Estas últimas empiezan a tener un papel muy distinto al que habían asumido en la década de los años '70 y de los '80, en las postrimerías de la modernidad.

La educación a distancia que surgió como una propuesta para la democratización y generalización de la educación superior, en una época de gran vigencia de la industrialización, adoptando en ocasiones los mecanismos y modos de producción de las organizaciones industriales - en un símil de llevar lo que eran las cadenas de la producción al campo de la educación- se encuentra en el momento actual con un «porvenir» en el que, probablemente por sus costos, esto es, por ser considerada como una modalidad más barata, pueda ser potenciada en su desarrollo en el marco de los recortes de los presupuestos de la educación pública. Sin embargo, que la educación a distancia sea una modalidad más barata, también es discutible. Este es un aspecto para ser analizado con más detalle.

En principio no creo que la educación a distancia vaya a ser ajena a la dinámica general de las universidades. Es decir, si hay unas políticas de exclusión, en lo que se refiere a los principios de equidad y universalización de la educación superior, y son políticas determinadas por los planteamientos económicos neoliberales, eso va a afectar a todas las instituciones de titularidad pública y, por ende, también a las educación a distancia.

- Pero no significa que no pueda usarse como instrumento de democratización en términos de acceso al conocimiento... Todo tiene que ver con la finalidad desde la cual se la plantea.

- Claro, la cuestión es que este tipo de políticas, en muchos casos, trascienden el papel y el protagonismo de las universidades. Están impulsadas por los grandes grupos económicos quienes llegan a determinar las políticas que los gobiernos gestionan. Este es el problema de la globalización: la pérdida del sentido, el vaciamiento de muchos de las actuaciones propias de los sistemas democráticos nacionales puesto que sus rasgos más importantes están determinados por grupos que no se someten a las reglas de juego de dichos sistemas, grupos que condicionan y determinan aquéllo que los gobiernos democráticos pueden hacer.

- En el caso específico de España, ¿qué grado de desarrollo ha alcanzado la educación a distancia?

En España hasta hace muy poco tiempo la *UNED* (Universidad Nacional de Educación a Distancia) fue la única universidad a distancia.

De hecho seguimos conservando el privilegio de ser la única universidad con proyección en todo el Estado. Pero desde hace una serie de años, en el espacio de la educación a distancia, han comenzado a aparecer otro tipo de instituciones en algunas Comunidades Autónomas así como programas y proyectos en universidades presenciales que, a su vez, tienen propuestas de desarrollo de educación a distancia. La *UNED* que apenas tiene 30 años, ha conseguido un desarrollo muy importante estos años, es decir, ha logrado alcanzar cotas de 160.000 alumnos. Es la segunda universidad europea en número de alumnos después de la *Open University* inglesa. El problema es que en muy poco tiempo la demanda de estudios ha superado, en muchos casos, las posibilidades de oferta de la propia universidad. De modo que las políticas de expansión han predominado sobre las políticas de consolidación, principalmente por nuestra responsabilidad social como universidad pública de facilitar el acceso de los estudiantes. Y como toda universidad en su trayectoria biográfica, tiene las contradicciones de haber nacido en ese momento histórico –década de los '70- en el que se produjo una gran demanda de estudios universitarios, demanda que -en el ámbito europeo- ha tocado ya techo.

En la actualidad, concretamente desde hace dos años, nuestro número de alumnos se ha estabilizado y hemos iniciado un proceso de revisión de los presupuestos pedagógicos y las soluciones metodológicas adoptadas y su adecuación con las nuevas posibilidades que nos brinda el desarrollo tecnológico disponible hoy día, especialmente a la hora de fortalecer procesos de comunicación interactivos. Me estoy refiriendo, lógicamente, a la importancia de las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación a distancia. Pero claro, este es un tema que necesita una reflexión y un análisis serio en torno a qué es lo importante en un planteamiento educativo: esto es, si en un proceso de comunicación los materiales y medios –sean de nueva o vieja generación- cumplen un papel de mediación, es preciso definir cuál es el rol de

mediación que cumplen cada uno de ellos y cuáles son sus aportes.

- Se refirió a las ofertas de la universidad. Sería importante profundizar en las ofertas de esta universidad.

Esta universidad concentra la mayor parte de sus propuestas de formación en carreras universitarias regladas, licenciaturas. De modo que se trata de estudios universitarios que no difieren de los que se cursan en las universidades presenciales con excepción de la modalidad con la que se imparten. Hay una multiplicidad de campos de estudios que ofrecen entre 15 o 20 titulaciones, en áreas como Educación, Ingeniería Industrial, Ingeniería Informática, Geografía e Historia, Filosofía, Ciencias Físicas, Químicas, Matemáticas, Derecho, Sociología, Políticas, Filología española, etc..

Otra parte de su oferta de formación va dirigida a la educación continua, a la formación permanente. Si bien no es exclusivo de la modalidad a distancia, la educación continua es un espacio que algunas universidades de educación a distancia en el mundo vislumbraron en sus primeros momentos como un modo de diferenciarse en sus propuestas de formación y en su desarrollo institucional con respecto de las universidades presenciales, y con el propósito de cubrir demandas que hasta entonces no tenían repuestas en la oferta de la formación existente. La UNED, poco a poco, va ampliando su oferta en ese campo que, a su vez, es en el que las universidades tienen una mayor proyección de futuro. En Europa, luego de una fuerte presión durante los '70 y '80 para ingresar a la universidad, en la actualidad se observa un decrecimiento del número de jóvenes en condiciones de acceder a estudios superiores, derivado de la propia demografía de los países. Pero al margen esta situación, se va tomando conciencia y cada vez más proliferan declaraciones -tanto en el ámbito político como en el académico- en las

que se refuerza el protagonismo que la universidad tiene y tendrá en el campo de la educación continua en una sociedad del conocimiento.

- La incorporación del desarrollo tecnológico está asociado a la financiación, ¿cuál es el papel de las agencias gubernamentales en el sostenimiento de ese desarrollo tecnológico?

El desarrollo institucional de la educación a distancia -y sobre todo el metodológico-, históricamente ha estado asociado a la incorporación de los avances tecnológicos de cada momento. Ahora nos encontramos en una fase donde es posible reconvertir y cuestionar algunos de los fundamentos iniciales de la educación a distancia, esto es, la comunicación diferida en el tiempo y en el espacio. La rápida difusión y vertiginoso desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación permiten una comunicación sincrónica con múltiples personas que están alejadas geográficamente. De modo que esto empieza a revertir algunos de los principios, de los paradigmas iniciales que dieron sentido y justificaron la educación a distancia.

El desafío es, efectivamente, cómo se incorporan las nuevas tecnologías. Hay un problema financiero evidentemente. Incorporar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación a la docencia cotidiana significa dotar de equipamientos a las facultades, departamentos y profesores. Sin embargo, si bien este es un problema importante, no es el fundamental en esta universidad. Creo que el problema fundamental es superar las resistencias y la inseguridad de los docentes al uso de estas tecnologías, así como generar una predisposición positiva de los equipos académicos para emprender procesos de formación en los que se experimenten las posibles utilidades de estas tecnologías como elementos de mediación en un proceso educativo. Ello implica, sin duda, una visión mucho más amplia, mucho más seria y rigurosa de lo que

puede ser la formación de los profesores en estos quehaceres, y superar de una vez por todas ciertas propuestas al uso consistentes en la oferta de una serie de cursos de *bricolage* informático. La máquina es un instrumento que tiene que llenarse de contenido, siempre juega un papel instrumental. El reto es que la dimensión tecnológica no puede quedar desvinculada de la dimensión comunicativa y de la dimensión educativa.

- Teniendo en cuenta los problemas señalados, y según la experiencia recogida de la UNED en lo que se refiere a la formación de los profesores, ¿cuáles serían las condiciones para implementar propuestas de este tipo en instituciones donde aún no existen? ¿en universidades cuya modalidad ha sido presencial?

La universidad, en cualquiera de sus modalidades, necesita urgentemente una renovación metodológica. Si esto se aborda es muy probable, como decía antes, que se borren las fronteras que han separado a la educación a distancia y presencial, y que en ese uso educativo de las tecnologías de la información y de la comunicación estemos procediendo a una reconceptualización de lo que ha sido una enseñanza clásica basada en una relación estereotipada entre profesores y alumnos. La masificación de la enseñanza y de las universidades requiere el uso de otro tipo de soluciones metodológicas. Entiendo que, en el marco de los requerimientos sociales, de las dinámicas tecnológicas, de las exigencias económicas, las instituciones no van a tener más remedio que incorporar todo este tipo de aportes. Por ello es seguro que, en no mucho tiempo, se difuminaran las diferencias originarias entre las modalidades de educación, y que un profesor abordará su relación con los alumnos en una misma propuesta de formación con soluciones mixtas: unas veces a través de la enseñanza presencial, otras veces a través de la enseñanza a distancia.

- En la UNED, ¿cómo se concreta la implementación de las licenciaturas a través del uso de la tecnología?

La UNED, históricamente, pertenece a la primera generación de universidades abiertas y a distancia. Primero se funda la *Open University* en el año 1969 y luego la UNED en el año 1972. Estas universidades nacen como consecuencia del acervo, del patrimonio y experiencia adquiridos en el desarrollo de la enseñanza por correspondencia. Son instituciones a las que se legitima para otorgar credenciales, para expedir títulos, cosa para la que no estaban habilitadas aquéllas.

Estas primeras universidades abiertas y a distancia adoptan soluciones metodológicas como las que se derivan de la utilización de materiales y medios didácticos esencialmente impresos, audiovisuales, de comunicación telefónica y postal con el alumno. Poco a poco se van incorporando nuevas soluciones tecnológicas, radio, televisión, vídeo, etc.. El uso de estos materiales y medios tiene el inconveniente de generar una relación bidireccional diferida en el tiempo y en el espacio en tanto no hay una posibilidad de interacción sincrónica. Desde hace unos pocos años la UNED dispone de nuevos equipamientos tecnológicos -emisiones por TV, sistema de videoconferencias, páginas web en INTERNET, etc.- que están permitiendo una relación y comunicación con los alumnos más cercana y rica. La generalización de su uso es por tanto cuestión de tiempo, poco a poco se van integrando en las metodologías empleadas aunque el ritmo no sea todo lo rápido que sería deseable. Hay experiencias interesantes pero, en muchos casos, son individuales. No puede decirse que haya una impregnación y toma de conciencia colectiva de la importancia de su incorporación a nuestros quehaceres académicos cotidianos. Personalmente pienso que es necesario imprimir un mayor dinamismo en este terreno y priorizar un proyecto ambicioso de formación del profesorado.

- La UNED tiene una página web, ¿quién realiza esta actividad?

La universidad dispone de una serie de centros y profesionales encargados de la elaboración de la “site” así como de incorporar las páginas que los equipos docentes y los profesores individualmente construyen. La dificultad es cómo aprenden los equipos docentes y los profesores a elaborar páginas para Internet porque depende de sus inquietudes, de su voluntad, pero también de apoyos institucionales. En muchos casos es fruto, más del compromiso y de la buena voluntad de los profesores, que de los recursos disponibles y de los apoyos con los que se cuenta, aunque en estos momentos está empezándose a desarrollar institucionalmente un ambicioso proyecto de modernización tecnológica.

La página web de la UNED -como en la mayoría de las universidades-, contiene información de la propia universidad, de las facultades, de los programas que ofrecen cada uno de los departamentos y asignaturas. A través de ella los alumnos pueden conocer, también, las calificaciones obtenidas en cada uno de los exámenes, las novedades e información de la universidad; tienen a su disposición los programas de radio digitalizados y, en algunos casos, las videoconferencias que se han llevado a cabo en determinados cursos o programas. Para el curso 2000-01 está previsto potenciar la enseñanza virtual a través de Internet, ofreciendo la posibilidad de cursar ciertas asignaturas y programas de esta manera.

- Desde el punto de vista de los alumnos, ¿hay algún seguimiento con respecto a la utilización de la página web, o siguen utilizando otros medios como el teléfono, por ejemplo?

La incorporación de Internet no ha supuesto que caigan en desuso

el resto de las soluciones tecnológicas y metodológicas. Las nuevas tecnologías vienen a complementar y enriquecer las ya existentes. Por otra parte, todavía el porcentaje de alumnos que tienen acceso a este tipo de equipamientos no es muy elevado. Y en efecto seguimos utilizando las “viejas tecnologías” como el teléfono, el correo postal, la televisión, etc.. Yo no conozco si hay un seguimiento institucional, pero personalmente los profesores si conocemos el número de alumnos que se ponen en contacto con nosotros a través del correo electrónico o que escuchan los programas de radio o ven las videoconferencias a través de la Web.

- Como profesor de una materia concreta en una carrera, ¿cómo es el contacto con los alumnos?

Yo imparto una disciplina del último año de carrera de la Facultad de Educación, además de los cursos de doctorado. Y en mi caso utilizo todas las tecnologías que están a mi alcance para relacionarme con los alumnos: teléfono, correo postal, correo electrónico, etc.. El número de alumnos que se ponen en contacto conmigo a través de correo electrónico, foros y “chats” todavía es pequeño, entre un 15 y un 20%. Está claro que aún estamos lejos de la generalización del uso de estas tecnologías, tanto por falta de equipamientos como porque a los alumnos les ocurre algo parecido a lo que les sucede a los docentes, también tienen resistencias y no sé si miedos a la tecnología. Es curioso que en algunas de las encuestas que se han hecho en esta universidad preguntando a alumnos, profesores y profesores tutores en torno a la necesidad y la importancia de la incorporación de las nuevas tecnologías, las opiniones más conservadoras sean las de los alumnos. Resulta necesario socializar a los estudiantes en la necesidad y en el uso de esas nuevas tecnologías ya que el tema es mucho más complejo de lo que

parece, pese a los discursos triunfalistas que se pueden escuchar todos los días en distintas instancias y ámbitos.

- ¿Cómo hace el alumno que vive en distintos lugares de España para acceder a esta información contenida en la página web?

El alumno para acceder a Internet tiene dos posibilidades. Una es a través del Centro Asociado. La UNED cuenta con una red territorial de Centros Asociados en los que se dispone de un equipamiento tecnológico bastante completo. En este sentido, los Centros Asociados son fundamentales en el desarrollo de esta universidad como espacio de encuentro de los alumnos de una zona con sus profesores tutores y de los alumnos entre sí. También es el lugar donde el alumno puede conectarse con las páginas web de la propia universidad, asistir a las videoconferencias, utilizar las bibliotecas, laboratorios, etc.. La otra posibilidad es a través del equipamiento informático individual del alumno.

- Ud. ha compilado un libro sobre educación a distancia, ¿cuál ha sido la finalidad y cuáles son los aportes más significativos de este trabajo?

El libro⁽¹⁾ ha pretendido recoger algunos de los problemas y debates más actuales en el campo de la educación a distancia en la década de los '90. En él se recogen las posiciones en torno a la conformación presente y futura de las universidades abiertas y a distancia, debate importante porque coexisten dos propuestas que pretenden erigirse en hegemónicas. Por un lado, el modelo que surge en la década de los '70 con la fundación de las universidades abiertas y a distancia como la

Open University y la *UNED* en Europa y la *UNA* (Venezuela), la *UNED* (Costa Rica), *UNISUR* (Colombia), en América Latina. Se analiza cómo estas universidades pueden erigirse en el modelo académico de educación a distancia en el siglo XXI. Es un planteo en el que se trata de establecer cómo se pueden ir adaptando y reconvirtiendo para seguir siendo hegemónicas en el campo de la educación a distancia. Por otro lado, está el planteamiento nacido en Estados Unidos en el cual el modelo de conformación institucional de educación a distancia del siglo XXI es el modelo de consorcio, esto es, la unión de universidades –de un mismo país o entre países- que, mediante los “campus virtuales”, pueden dar respuestas a las demandas de formación en las distintos áreas del saber. Hay una confrontación de estos dos modelos. Existen modelos intermedios en Europa y América Latina como los representados por universidades presenciales que tienen programas y proyectos de educación a distancia, pero la proyección de la educación a distancia se está debatiendo entre estos dos modelos. El modelo americano cuestiona la pesadez, la burocracia, las inercias, las resistencias de las grandes universidades abiertas y a distancia tradicionales para adaptarse a los retos presentes y futuros. Su incapacidad para incorporar a su desarrollo institucional los nuevos planteamientos metodológicos, tecnológicos. Las universidades abiertas y a distancia cuestionan la posibilidad de que esos consorcios nacionales, y sobre todo institucionales a través de la modalidad de campus virtuales, no sean otra cosa que los tentáculos de la globalización actual, la colonización cultural de los países a través de propuestas descontextualizadas que desconocen las realidades nacionales, y que intentan abrir nuevas vías en el mercado de la formación.

- ¿Existen experiencias en este último sentido?

Sí, existen. América Latina es un mercado muy importante. Ya

hay universidades americanas que, en conexión con la UNA de Venezuela y con otras universidades de América Latina, están planteando una oferta de formación para la conquista de esos mercados. También la Open University inglesa está haciendo importantes ventas de materiales a algunas universidades latinoamericanas. A nivel nacional en cada uno de los países también existen.

Este tipo de propuestas presenta una serie de problema como los de la expedición de títulos, el reconocimiento de los mismos en diferentes países, el carácter homogéneo y descontextualizado de la formación. Problemas a los que no se les da respuesta ahora mismo y que, sin embargo, son fundamentales en este tipo de fórmulas.

En el libro también se aborda una revisión de las teorías de la investigación de la educación a distancia. Todo el desarrollo de la teoría y práctica de la investigación en este campo ha estado muy influido por estos dos grandes referentes: el fordismo y el conductismo. En los últimos años empieza a aparecer en el panorama bibliográfico de la educación a distancia toda una serie de planteamientos críticos que cuestionan que la educación a distancia sea una enseñanza industrializada, por un lado, y que los referentes teóricos tengan que ser los del positivismo y el conductismo, por el otro. Por ello se recoge una serie de aportes sumamente interesantes de autores que han intentado plantear alternativas a estos marcos conceptuales y soluciones organizativas, dado que durante mucho tiempo ha habido muy poca reflexión y escasa investigación en este campo, y la educación a distancia ha intentado consolidarse mediante un análisis en donde se resaltaban las peculiaridades morfológicas de la modalidad, sin abordar lo relevante de los procesos educativos y formativos en general. Es importante analizar las características y naturaleza de la comunicación que se establece, y los medios y materiales que se van a utilizar para establecer esa comunicación. Se recogen una serie de desarrollos alternativos a los planteamientos hegemónicos hasta los años '90. Pretende dar a conocer estos últimos planteamientos.

- A modo de síntesis, y teniendo en cuenta los dos modelos expuestos, ¿cuál sería el papel de las universidades tradicionales en la educación a distancia?

Deberían crearse muchos más espacios y foros para seguir analizando y debatiendo los problemas que afectan a la universidad, en general, y a la educación a distancia, en particular. Yo creo en una educación a distancia que, fuera de la lucha por la hegemonía de esos dos grandes modelos, se plantee una propuesta de formación de calidad. En ese sentido, supone asumir que la universidad es, ante todo, una comunidad donde están representados distintos actores que tienen sus opiniones, que tienen su protagonismo, y a quienes no hay que relegar. Es necesario que, con la aportación de cada uno de esos actores, se configuren espacios para clarificar que lo importante en las propuestas de formación es el establecimiento de un proceso de comunicación, de un diálogo educativo entre esos actores intentando utilizar -en la medida de lo posible- todas las posibilidades que los distintos medios y materiales ofrecen. La confrontación entre viejas y nuevas tecnologías no tiene mucho sentido. Los desarrollos rigurosos que exploren y potencien el uso de las viejas tecnologías están todavía por hacer. Por supuesto, las nuevas tecnologías se incorporan como elementos que pueden complementar, que pueden enriquecer ese tipo de comunicación o diálogo educativo que debe establecerse en cualquier proceso de formación y comunicación. Entonces, creo que no existen fórmulas hegemónicas pese a las luchas para establecer modelos. Todas las fórmulas son posibles, siempre y cuando se planteen desde un espacio de análisis crítico de los propios quehaceres de las instituciones en el cual se cuestionen los desarrollos profesionales de los propios docentes, en el que los alumnos tengan su propia voz y protagonismo, y en el cual todos conjuntamente puedan abordar nuevos caminos para el desarrollo de las instituciones. Considero que hay que seguir trabajando, buscando soluciones, experi-

mentando nuevas propuestas e ir fortaleciendo esos procesos de investigación que, en el ámbito universitario, son fundamentales para la generación del conocimiento y sobre todo para encontrar alternativas y respuestas a las múltiples preguntas que la universidad y la educación a distancia tienen necesariamente que formularse.

Notas

1. Martín, E. y Ahijado, M. (1999): *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid, Ediciones de la Torre.

RESEÑAS
DE
LIBROS

***La Educación a distancia en
tiempos de cambio
Nuevas generaciones, viejos conflictos***

Mabel Leticia Guidi *



EUSTAQUIO MARTÍN RODRÍGUEZ Y
MANUEL AHIJADO SANTILLÁN (Coordi-
nadores) *La Educación a distancia en tiempos de
cambio. Nuevas generaciones, viejos conflictos.*
Ediciones de la Torre, Madrid, 1999. 222 págs.

El libro que aquí se reseña tiene como finalidad contribuir al debate sobre los problemas y desafíos de la educación a distancia. Presenta, básicamente, una combinación de enfoques teóricos y prácticos en el tratamiento de esta temática vinculándolo a las problemáticas que afectan a la universidad.

El texto se estructura en tres partes diferenciadas pero, interdependientes.

En la primera se incluyen aportes para la visión prospectiva

* Profesora en Ciencias de la Educación. Departamento de Educación; Facultad de Ciencias Humanas; Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.



de las universidades a distancia a partir de la construcción de un nuevo marco conceptual que intenta superar la influencia conductista.

En la segunda se desarrollan diferentes aspectos referidos a medios y materiales didácticos empleados en esta modalidad educativa analizando el papel de las actividades que se incluyen en los textos así como otras cuestiones relacionadas con la selección y uso de los medios de comunicación e información.

En la tercera parte se revisan los mitos creados en torno a la vinculación entre educación a distancia y nuevas tecnologías y los dilemas y supuestos teórico-prácticos de su desarrollo institucional.

La línea argumental que articula los primeros artículos considera los **Modelos Institucionales y sus bases conceptuales**, poniendo en cuestión la capacidad de las universidades para adaptarse o ponerse al frente de los retos que deparan los nuevos tiempos.

El primer artículo corresponde a Sir John Daniel y gira en torno a una pregunta: “¿Va a ser la macrouniversidad el modelo de formación académico superior en el nuevo milenio?”

La macrouniversidad es definida a partir de tres pautas: enseñanza a distancia, educación superior y número de alumnos pero, la característica esencial, es la utilización de las tecnologías de la educación a distancia para promover la enseñanza abierta. El giro importante se refleja en su funcionamiento ya que, se replantean las tareas del personal académico introduciéndose la división del trabajo en el seno de la función profesional. En este sentido, el diseño y la producción del trabajo se centraliza y lo llevan a cabo equipos multidisciplinares.

Otra característica de la macrouniversidad es poseer planes de estudio centrados en aquellas áreas de conocimiento que tienen mayor demanda, de este modo, atrae a un número elevado de alumnos con

perfiles diversos.

En cuanto a la investigación, el autor sostiene que, en este aspecto, la trayectoria de la macrouniversidad, es reciente debido a que, primeramente, debieron abocarse a la creación de un nuevo y complejo sistema de enseñanza que les garantice su efectividad y su consecuente rentabilidad.

El análisis de este modelo de formación académico superior concluye con recomendaciones para todas aquellas universidades y programas de educación a distancia que persiguen una proyección de futuro, señalando como importante contar con

“ buenos materiales de estudio, redes de apoyo tutorial y regional, una enriquecedora mezcla de medios, un porcentaje muy significativo de licenciados, un número adecuado de personal en planta, un ambiente de investigación en plena efervescencia y el nivel cultural que conlleva el sentirse parte de una comunidad académica” (pág. 45).

En el segundo artículo de esta línea “*Hacia una autonomía del alumno: nueva pauta para medir los logros de una institución abierta*”, de Ross Paul, se analiza críticamente los planteamientos y quehaceres de las instituciones de educación abierta, planteándose cómo en su rutinización estas instituciones desvirtúan su objetivo fundamental el cual va más allá de limitarse a ampliar el acceso a la educación universitaria.

Con esta finalidad presenta un perfil demográfico de los alumnos de estas instituciones resaltando que, por lo general, se trata de personas adultas que trabajan a tiempo parcial o completo y que, en su mayoría, oscilan entre los 25 y 40 años, existiendo el “mito” del alumno

capaz de ponerse al día por su cuenta. Sin embargo, el autor plantea que, la mayoría de las veces, se está ante un tipo de alumno que, a menudo, tuvo una experiencia negativa de la enseñanza habiendo permanecido muchos años fuera del sistema educativo. En este sentido, resalta que si bien las pautas con las que, tradicionalmente, se evaluaba el rendimiento de una universidad abierta, hacían referencia al porcentaje de alumnos que terminan los estudios y al grado de perseverancia, hoy se considera de mayor importancia el formar alumnos autónomos. Por alumno autónomo entiende a aquel que posee un grado de independencia mayor del que tenía en el momento de su ingreso, esto implica

“cambios en el sistema personal de valores (apertura a las ideas nuevas y replanteamiento de las anteriores), en los comportamientos (automotivación) y e desarrollo de nuevas capacidades (para organizar el tiempo, para adquirir técnicas de estudio, para comprender el porqué de las dificultades para adquirir el pensamiento crítico y lateral, así como técnicas de investigación y de trabajo en bibliotecas)” (pág. 45).

La conclusión del artículo es que las instituciones de educación abierta, en la medida en que son instituciones comprometidas con la educación permanente, tienen que hacer todo lo posible para ayudar a los alumnos a desarrollar comportamientos y destrezas necesarias para triunfar en este empeño. Por ello, un plan de acción que de respuesta a las inquietudes de los alumnos, debiera integrar en un conjunto coherente el diseño de materiales didácticos, las modalidades de enseñanza para cada curso y los servicios de atención al alumno, proporcionándose los no sólo cuando los precisa, sino desarrollando su capacidad para atender a sus propias necesidades de aprendizaje.

En el artículo de Evans y Nation, *“De la necesidad de la teoría en la enseñanza abierta y a distancia”*, se plantea la urgencia de establecer un corpus teórico de la enseñanza a distancia que aúne teoría, práctica e investigación. Los autores conciben la educación a distancia y la enseñanza abierta como prácticas educativas que pretenden resolver problemas que se producen en las relaciones educativas espacio temporales, presentando, así, un potencial rico para la investigación y la teorización.

Un recorrido histórico les permite plantear el obstáculo que el industrialismo didáctico ha significado en este campo resaltando, desde la visión de las teorías sociales, el valor de la intervención humana. Sostienen que, la incorporación de teorías sobre el espacio-tiempo a los análisis de la enseñanza abierta y a distancia permitirán explorar y comprender la naturaleza esencial de dicha “distancia”, que confiere un matiz característico a esta modalidad educativa.

El segundo eje de análisis se refiere a las **Metodologías, materiales y medios didácticos**. Los artículos que se incluyen sin pretender constituirse en desarrollos definitivos, presentan aproximaciones a esta temática.

En el artículo *“Cómo escribir una lección de autoaprendizaje”*, Derek Rowntree, incluye una serie de recomendaciones para la edición escrita ya que es el principal medio a utilizarse.

Algunos de los puntos hacen referencia a cuánto escribir y cuánto tiempo lleva y a la importancia de recuperar materiales ya existentes suplementándolos con otros a fin de responder a las necesidades de los alumnos que se tiene. A todo aquello que se quiere decir a ese individuo concreto y que hay que ponerlo por escrito lo denomina “tutoría en papel”.

La tutoría en papel permite explicar a los alumnos no sólo los requerimientos para abordar el material, sino también, todo lo que deberían ser capaces de hacer al finalizar el trabajo con el mismo. El autor expresa que *“todo lo que pudiéramos decir a los alumnos que estuvieran trabajando en nuestra presencia debe ser tomado en consideración y puesto por escrito”*. En este sentido, es de gran utilidad, la inclusión de explicaciones para que puedan establecer relaciones con lo que ya saben así como el planteo de actividades diversas que, al finalizar cada lección, favorezcan la reflexión sobre su propio aprendizaje.

Fred Lockwood aborda el tema de la *“Evaluación de las actividades incluidas en los textos”* y se pregunta si las posiciones teóricas de los autores de materiales didácticos impresos se corresponden con lo que luego muestran al elaborarlos. A partir de una experiencia llevada a cabo con varios equipos responsables de los cursos de la Open University del Reino Unido complementada con las percepciones y valoraciones que manifiestan los alumnos que tienen que estudiar con los materiales didácticos por ellos elaborados, expresa que, pareciera existir una clara discordancia entre lo que los autores pretenden y esperan, con las actividades planteadas y la percepción y uso por parte de los alumnos.

En el transcurso de una serie de entrevistas realizadas a cuatro autores que colaboraban en la producción de una parte del curso, pudieron identificar presunciones y expectativas defendidas por ellos a las que denomina *“teorías de apoyo”*. Luego, analizan el material didáctico de su autoría, mostrando cómo se adoptan, en muchos casos, estrategias que se desvían de esas teorías de apoyo, conformando las *“teorías de uso”* que, en cierta manera, socavan su efectividad.

En esta segunda línea también se encuentra un artículo de McDonald-Ross, quien se refiere a *“La producción de materiales impresos”*, destacando la necesaria formación del personal que interviene en estos procesos ya que la motivación del lector es parte del éxito de la educación a distancia.

Tres son las etapas que señala como parte de la publicación de los materiales: génesis, elaboración y realización.

En la primera etapa se valora el trabajo en equipo para lograr un alto grado de coordinación entre contenidos de los distintos niveles y entre aquellos cursos en los que existe algún tipo de relación, desembocando en la producción de un primer texto informático. La elaboración consiste en convertir un borrador en un producto acabado. El proceso de manufactura que culmina con la confección de los productos impresos que pueden utilizar los alumnos es lo que constituye la etapa de realización.

En lo que se refiere a la edición de materiales didácticos, destaca cómo los nuevos procesos de producción electrónicos conducen a la impresión a la carta y hacen que el perfeccionamiento continuo sea sencillo y económico. Asimismo, hace referencia a las nuevas tecnologías, por ejemplo a la revolución de los ordenadores. Estos, si bien han provocado un vuelco espectacular al modo de producción de la letra impresa, creándose nuevos medios y nuevas combinaciones de medios, no han reemplazado a los textos impresos, los que, todavía, constituyen el medio primordial en el que se desarrolla la educación a distancia

Un apartado especial lo constituyen aquellos aspectos relacionados con la ergonomía, entre ellos la legibilidad, la facilidad de manejo, el formato, la consistencia y la presentación.

El último artículo en lo que hace a la metodología, materiales

y medios, es el de Adrián Kirkwood, “*Selección y uso de los medios de comunicación e información para la enseñanza a distancia*”. El autor identifica los principales tipos de medios audiovisuales e informáticos y las tecnologías de comunicación disponible, manifestando que, en educación abierta y a distancia, la tendencia general no es usar “medios electrónicos” aisladamente sino en combinación con textos y otros tipos de materiales. Los medios citados son: audio, video y ordenadores explicitando que se debería comenzar el proceso de selección tomando en consideración los temas de acceso y distribución.

Estrechamente relacionado con este tema, señala la importancia de los factores económicos (costes de capital o constantes, costes fijos y variables), ya que juegan un papel clave en muchas de las decisiones que se adoptan.

Un aporte relevante de este artículo es el referente a la selección del medio a utilizar. Al respecto señala que no es conveniente considerar exclusivamente el contenido o la forma de la enseñanza sino que, también, es importante tener en cuenta el tipo de habilidades de aprendizaje que se promueve.

Por último, destaca que el aprendizaje abierto o a distancia será, probablemente, más eficaz si el alumno puede ejercer un control individual sobre los medios que tiene que utilizar para extraer el contenido educativo del material que ha de consultar.

El tercer eje de análisis, compuesto por dos artículos, se refiere a las **Luces y sombras del desarrollo institucional**.

El primer artículo, perteneciente a Roberto Aparici, examina las interrelaciones de las nuevas tecnologías con factores de naturaleza social, económica, política cultural y educativa, a través de la exposición de una serie de mitos. Expresa que la influencia de la informática y los

sistemas tecnológicos digitales de comunicación están provocando cambios en la mentalidad de mucha gente conduciendo a hacer consideraciones de orden casi mágico en torno a la tecnología y sus potencialidades, de allí el título “*Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías*”.

El mito inicial es que las nuevas tecnologías producen bienestar universal en todo el planeta. Los demás son:

- Mito 1. La educación a distancia es un modelo democrático que permite a todo el mundo acceder a él y con más facilidad aún gracias a las nuevas tecnologías.
- Mito 2. Con las nuevas tecnologías se puede cambiar el sistema de educación a distancia
- Mito 3. Las nuevas tecnologías de la información favorecen la comunicación entre todos.
- Mito 4. El mito de la globalización.
- Mito 5. La sociedad de la información.
- Mito 6. El mito de la democracia y de la interactividad.
- Mito 7. El mito de la libertad de expresión frente al concepto de pensamiento colectivo y opinión pública.
- Mito 8. El mito del libre mercado.
- Mito 9. El mito de la participación en la red.
- Mito 10. El mito de la igualdad de oportunidades.

De alguna manera, a través de ellos, muestra la multiplicidad de perspectivas desde las que se pueden analizar estas nuevas tecnologías desentrañando los intereses económicos e ideológicos que subyacen en ciertos discursos, así como las contradicciones que presentan.



En el segundo artículo de este último eje, “*Dilemas y supuestos teórico-prácticos del desarrollo institucional de la educación a distancia*”, se analizan algunas de las problemáticas más significativas del desarrollo de la educación superior a distancia.

El autor y uno de los coordinadores del libro, Eustaquio Martín Rodríguez, describe en primer lugar, el marco general del debate sobre la universidad planteando la necesidad de resignificación de su identidad institucional en cuanto a fines y objetivos así como a los elementos que pone en juego para hacer realidad sus finalidades educativas, esto es la pertinencia de su oferta de formación, la organización curricular de sus enseñanzas, la incorporación de los desarrollos tecnológicos en la metodología docente y las culturas profesionales e institucionales que están presentes en la vida universitaria.

Se plantea, por tanto, un nuevo modelo de universidad a partir del contexto político, económico, cultural, industrial, tecnológico, etc., sustentado en principios distintos, reconociendo que la educación superior es una responsabilidad compartida con otras instancias de formación, tanto a nivel académico como de investigación. Esto requiere fundamentalmente, que desde el interior de las universidades, se generen procesos y dinámicas que faciliten la implantación de medidas y soluciones para su transformación institucional, basados en criterios de calidad que optimicen, en primer lugar, la oferta educativa. Paralelamente surgen otros criterios como pueden ser la consideración y conceptualización de los saberes, la articulación entre formación básica y formación especializada, el grado de la especialización profesional de los currículos, el tipo de contenidos propuestos, la organización de las propias enseñanzas, etc..

En síntesis, puede decirse que este libro pretende vincular el desarrollo de la educación a distancia y los dilemas que ésta presenta, a

las problemáticas que afectan a la universidad. La combinación de enfoques teóricos y prácticos en el tratamiento de las diversas temáticas, constituyen aportes a la construcción del campo teórico-conceptual y metodológico de esta modalidad educativa buscando la proyección a futuro de la misma.



Algunos recorridos del sufrimiento psíquico



María Pía Barrón *

ADOLFO LOREAL. *Algunos recorridos del sufrimiento psíquico*. EDICIONES de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, 1999.

Resulta altamente gratificante sentarse a escribir estas líneas a modo de reseña de un trabajo realizado por quien día a día me orienta en mi formación y me abre a nuevos espacios de reflexión. Deseo destacar que el texto que se ha concretado refleja, en gran medida, el resultado de una trayectoria profesional, como así también la libertad de poder mirar y analizar la realidad cotidiana desde la perspectiva teórica que se asume como más apropiada y válida.

El trabajo de Adolfo Loreal es producto de una serie de conferencias, para las que el autor fuera invitado por el Ministerio de Salud Pública de Cuba y el Grupo Provincial de Psicólogos de La Habana. Dichas conferencias tuvieron su gestación en presentaciones anteriores, publicaciones y trabajos de investigación, surgidos éstos del

* Profesora en Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología; Facultad de Ciencias Humanas; Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.



interés en la observación y la atención de las diferentes formas del malestar, en los diversos ámbitos del orden social y en general en entrecruzamientos discursivos como ser: desde el psicoanálisis al campo de la salud, el de la justicia o el de la educación.

Bajo el nombre de **recorridos del sufrimiento psíquico**, dichas conferencias abordan el tratamiento de diversas formas del malestar en nuestra cultura actual: ..."en la violencia y el maltrato infantil", ..."en casos de adopción", ..."por el cuerpo en la discapacidad", ..."en la histeria grave", ..."en las adicciones" y ..."en pacientes con HIV ".

Al intentar transitar dichos recorridos, me resulta imposible comenzar a caminar sin antes pensar al Sujeto y a la Cultura. Y ubico ambas categorías en un mismo orden de prioridad, considerando que las mismas se van constituyendo mutuamente.

Sujeto que se estructura subjetivamente a partir de la presencia de otro que le abre el espacio para su advenimiento, para su existencia. Freud nos enseña que el hombre viene al mundo como un sujeto de la necesidad, siendo el otro el que interpreta dicha necesidad en su intento de satisfacerla. Su ingreso al orden de lo simbólico, del lenguaje y de las representaciones de sí mismo y del mundo le es ofrecido desde antes ya de su nacimiento. De esta manera, el cachorro humano deviene en sujeto social.

El ser humano va creando entonces modos particulares de existencia, mitos, rituales, saberes, hábitos que van configurando una tradición peculiar que se transmite de generación en generación, que forma parte de una cultura que se diferencia de otras y desde la cual, el hombre piensa, actúa, produce transformaciones en el espacio y en el contexto histórico cultural en el que vive.

Así, el Sujeto y la Cultura, van constituyéndose mutuamente porque en la práctica cotidiana el primero se va haciendo en un mundo

que le es dado y en el cual este sujeto trabaja y produce transformaciones permanentemente. En esta paradoja, la subjetividad humana emerge dialécticamente objetivada en la producción de hechos de cultura.

En los últimos años, los modelos culturales dominantes han sufrido modificaciones. También la crisis económica y los sucesivos cambios políticos, han cuestionado los ideales vigentes. Podemos pensar aquí, que la ética no ha estado al margen de esta situación. Hablar de crisis ética no significa necesariamente el vacío de ideales, sino que aparece en realidad cierta inestabilidad en los ideales éticos, en lo que se considera justo e injusto, correcto e incorrecto, bueno o malo. Esto sume en estado de confusión tanto a niños como a adultos.

Un sujeto inmerso en un marco de discursos conducidos por éticas que no se compadecen entre sí, corre el riesgo de desarticularse o, si de niños se trata, de encontrarse con serias dificultades para constituir una estructura simbólica desde donde situarse en el mundo.

Creo entonces que las reflexiones del Lic. Loreal, dan lugar a un espacio desde donde poder pensar y por qué no "sobrellevar" este Malestar de la Cultura.

Realizadas estas aclaraciones, ahora sí, estamos en condiciones de comenzar a andar por dichos recorridos:

..."en la violencia y el maltrato infantil"

El autor muestra aquí algunas líneas que nos habilitan para reflexionar acerca de la constitución psíquica, la cual se piensa siempre en relación a otros. Otros humanos cuyos deseos, ideales, normas, inciden en el armado del psiquismo infantil. Aquellos que erogenizan, satisfacen necesidades, posibilitan los primeros aprendizajes, se ofrecen a la vez como modelos de identificación e imponen normas e ideales que funcionarán luego como estructura interna en el niño mismo; le marcarán

rumbos, le señalarán caminos. Metas, proyectos, ideales, historia, que están siempre en juego y que resultan imprescindibles para el crecimiento.

El niño deberá ser sostenido con vida por un largo período, de allí entonces la necesidad de un sistema de valores que le permita conformar su ser psíquico.

Señala el autor que "... cada pareja parental transmitirá a sus hijos los valores propios de su sociedad y los de sí mismos", valores que configuran la trama social, "valores que dan forma al género humano". El lugar del hijo será entonces "... ese lugar de vida en que los padres proyectan su propio ser, tendrá un sentido y guardará íntima relación con la historia de cada uno de los padres y con la historia de la pareja parental."

Es esta la situación ideal en la que se irán eslabonando las sucesivas elaboraciones Edípicas: Padres - Hijos - Nietos. En este proceso, ese hijo podrá desplazarse a otros escenarios de la realidad: escuela, grupo de pares, amigos, trabajo, afectos no familiares, el amor y su propia sexualidad.

Por el contrario, en las conductas antisociales, delincuenciales, el escenario es muy diferente. Hay aquí un sujeto en búsqueda de una autoridad, de una ley; ya que en el sistema familiar la misma ha fallado.

Por último, se hace referencia en este punto a la tarea que le cabe a la Minoridad -tanto en los casos de violencia como en los casos de maltrato-, señalando que el trabajo con niños y adolescentes persigue como objetivo primordial, acompañarlos en su proceso de encuentro consigo mismo y en su propia manera de relacionarse con los otros.

"Un buenos días, un que descanses, un mucha suerte, un vos podés; serán la forma de acompañar y estimular a un niño o un joven en el encuentro con su historia única y singular, liberándolo

de categorías que lo aprisionan."

Se trata entonces de trabajar "...en el lugar donde recaen las fallas y las faltas de la familia y la comunidad." En síntesis, de intentar "...que el menor deje de ser una cosa."

..."en casos de adopción"

Pensar en el derecho a la identidad, obliga a pensar a un sujeto inserto en una cultura. En este punto, el autor hace mención a la confluencia de dos campos: el jurídico y el psicológico.

Es a la familia a quien le cabe la responsabilidad de incluir a ese sujeto desvalido desde su nacimiento, en el orden cultural. A través de la función materna y de la función paterna, irá configurándose entonces el psiquismo humano.

Las funciones materna y paterna tejen una trama de símbolos en la que se ubica un niño como hijo y se le enseña a vivir; resalta el autor que esta tarea atañe tanto a padres biológicos como adoptivos, ya que "...hacer de un niño un hijo es más que el hecho de criarlo..." No alcanza entonces con asegurar las condiciones mínimas de supervivencia, hace falta además ese otro deseante que lo particularice, que provoque la vida, que haga que ese niño desee vivir.

Así, el niño "...será entonces inscripto en un linaje familiar, un nombre y un apellido lo marcarán como portador de un sexo y como perteneciente al género humano".

Pensar en el derecho a la identidad implica pensar el derecho de un niño y el deber de los padres -en su defecto de la comunidad- de guiarlo en su proceso de simbolización del mundo.

Quiero detenerme por un instante en esta cuestión del DESEO, en el deseo como rasgo propio, distintivo, esencial del ser

humano, de este sujeto precedido y atravesado por la cultura. El deseo de saber entonces -o pulsión epistemofílica- "...se satisface en criterios de verdad que abrirán a nuevos interrogantes y a sucesivas respuestas, construyendo así un sistema de conocimientos, andamiaje del psiquismo con que contará un sujeto en vías de desarrollo, identidad y autonomía". Cuando la pulsión de saber está vedada, dicho deseo queda bloqueado.

"El derecho a la identidad del menor adoptado, garantiza en el hijo la posibilidad de eslabonar su historia, la continuidad de un saber desde el origen". El saber y la verdad se convierten aquí en las piedras fundacionales del psiquismo. Pero para poder saber de dónde venimos y hacia dónde vamos, el preguntar debe ser posible y la transmisión debe ser clara.

Por el contrario,

"...la ausencia de criterios de verdad y el desconocimiento darán lugar a la discontinuidad, lo que implica un acto violento para el psiquismo, limitando al sujeto en su proceso de individuación, generando confusión de ideas respecto del pasado y el futuro, perdiendo sentido y significación, aportando malestar en él y su entorno, obturando su desarrollo en un proyecto de vida".

El autor señala que en sí misma la adopción no es causante de trastorno psíquico, este último puede considerarse consecuencia del desconocimiento y la ausencia de verdades.

El deseo de saber de los orígenes, por inherente al ser humano debe ser satisfecho y garantizado por los adultos como un derecho. Cuando los padres omiten o tergiversan la información, promueven en el niño la necesidad de bloquear toda pregunta que pueda crearle un conflicto con ellos; se inhibe así la capacidad de preguntar, su curiosidad

y de este modo disminuyen, anulan o bloquean la meta y el empuje de la pulsión de saber, pulsión que regula la necesidad de averiguar, de adentrarse en lo desconocido, de apropiarse y disponer de conocimientos que constituirán un capital para el ser humano. Si en lugar de informarle acerca de su adopción, los padres inventan historias o no dan espacio a las preguntas del niño, sin duda éste advertirá que hay algo que se oculta, en fin, que hay algo "no se debe saber".

..."por el cuerpo en la discapacidad"

Es en la familia donde se configura el humano. El autor menciona algunos elementos a ser tenidos en cuenta en esta cuestión de la familia: necesidad, sexualidad, deseo, amor, encuentros, desencuentros, proyecciones, tiempos internos y factores exteriores al sujeto; elementos que vienen a constituir una dimensión particular y universal del ser -ser con otros- quedando así planteado como interrogante si hay acaso otra posibilidad para el sujeto humano que la de ser con otros.

Es intención del autor, mostrar que más allá de la dimensión biológica y de los límites reales, existe otra dimensión; la de las posibilidades, las potencialidades, las limitaciones e incapacidades a manera de palabras, pensamientos, ideas, creencias de un sujeto respecto de sí.

El funcionamiento ético de los adultos produce efectos. Ser niño no es tarea fácil, es una época de la vida en la que se está sujeto a los avatares de los otros. Un sistema de valores en el seno de una familia permitirá o no al hijo conformar su aparato psíquico y desplazarse con diferentes bagajes de valoraciones y afectos hacia otros escenarios de la realidad.

Se presentan en este apartado algunas historias que muestran

la importancia de la función de los padres y su articulación con el cuerpo del hijo, en tanto constitución de un deseo y libidinización del cuerpo. Un cuerpo psíquico, que trascenderá las posibilidades o limitaciones del cuerpo biológico.

..."en la histeria grave"

En este apartado, se presentan algunos fragmentos de la clínica. Se trata de una paciente llamada Luján que cuenta en su historial con cuatro internaciones: a los 18, a los 20, a los 23 y a los 25 años. El autor cita entonces fragmentos de sesiones de entrevistas con la paciente y con su madre. Los mismos se acompañan por una serie de construcciones teóricas que conducen a cuestionarnos acerca del lugar de la paciente.

"Mal dicha por la madre; mal criada por los abuelos; escapar es su destino, no poder no volver: su locura."

Interrogantes sobre la "locura" de la paciente, que conducirán inexorablemente a cuestionarnos sobre los diagnósticos, las historias y la palabra como efecto terapéutico.

..."en las adicciones"

Se aborda en este punto el tema de las adicciones, señalando que más allá de las cuestiones que hacen de la droga un síntoma, algo individual y enlazado a la historia de un sujeto; deben contemplarse las situaciones sociales, esto es, la política de un país, o las cuestiones socioeconómicas. De esta manera queda planteado un interrogante ¿en qué lugar queda el sujeto frente a las adicciones?

"Si el adicto es esclavo de la droga y esta queda ubicada en el lugar del amo, podemos preguntarnos entonces, ¿qué paga el

adicto? ¿qué salda en la adicción? "

La toxicomanía puede pensarse desde distintas disciplinas, dando espacio al entrecruzamiento discursivo: antropológico-sociológico-biológico-psicológico-histórico-jurídico y otros. A juicio del autor, dichos enfoques debieran integrarse en virtud del establecimiento de posiciones que definan y permitan accionar en lo que hace a la prevención y asistencia de este fenómeno.

Desde el psicoanálisis se plantean las adicciones en una gama de posibilidades, según se exprese con ellas:

- I. **el síntoma:** en tanto la conducta adictiva venga a dar cuenta de algo a nivel de inconsciente.
- II. **la repetición:** como expresión de la pulsión de muerte.

En cuanto a **la posibilidad de abordaje**, se señalan dos niveles: el de la prevención y el de la atención o tratamiento.

La realidad de las adicciones no testimonia entonces exclusivamente una disfunción social ni un malestar individual, sino que es parte de un universo complejo y en movimiento. Realidad que se presenta revelando claramente uno de los problemas actuales del malestar en la cultura, en este tiempo donde ciertos valores de la modernidad son sustituidos por la funcionalidad.

Ardua y difícil tarea la de confrontar esa oferta que está al servicio de la pulsión de muerte, con la ética del deseo.

..."en pacientes con HIV (+)"

Los términos de salud-enfermedad, vida-muerte y amor-sexo, parecen cambiar necesariamente ante la aparición del virus HIV. Desde



lo social se marca un límite entre las enfermedades y el SIDA.

"Ecuación: HACER-TENER-SER. Tener SIDA, ser un sidoso/a afecta al Ser desorganizando toda su existencia y reorganizando la vida en torno al SIDA, que amenaza la vida". Resalta el autor el tremendo impacto que esto produce " ... abrupta invasión de un peligro que no se esperaba y para el cual no estábamos preparados. Inseguridad y miedo paralizante que deja al sujeto vulnerable anfitrión de un despreciable huésped. Los pacientes llegan a consulta con una sospecha y ante la confirmación del diagnóstico quedan desorganizados y confusos; se produce una reactivación o anudamiento de la angustia."

Estado de desesperación y angustia que revela la desorganización psíquica que produce el SIDA al atravesar la vida haciendo visible la pérdida. Ante esta escena, la negación y la ira aparecen a modo de reacciones. Si bien desde el punto de vista psicológico no podemos decir que hay características comunes a los pacientes, dado que cada cual responde con su estructura, la relación profesional frente al paciente que enferma de SIDA cursa tres tiempos: desorganizativo, de dependencia y de resolución.

El SIDA no es sólo un problema médico, su significación trasciende este campo científico. La realidad de la enfermedad, la forma en que es presentada a la población y los peligros que conlleva plantean cuestiones de índole político, social, económico y básicamente ideológico. El tema de la salud no es entonces patrimonio exclusivo del parámetro médico, dado que nos atraviesa desde distintos lugares: desde lo social, desde lo médico, desde lo antropológico.

Finalmente, se citan algunos puntos interrogantes, convergencias y en otros casos, divergencias, producto de un encuentro

con trabajadores del tema SIDA en otros países latinoamericanos; estos puntos se refieren a aspectos psicológicos y sociales de esta enfermedad. Específicamente se refieren a la situación del Síndrome de Inmunodeficiencia Humana en Venezuela, Brasil, Puerto Rico y Argentina.

Por último, y a modo de cierre de esta reseña, deseo señalar que la compilación presentada por el autor, aporta elementos de interés en los que el lector podrá encontrar puntos de anclaje o de despegue para pensar sobre los caminos del dolor, del sufrimiento; avatares y destinos en los cruces entre lo individual y la relación con los otros y desde una mirada que si bien es crítica y se ubica para ello en las formas del Malestar; será positiva y constructiva en tanto búsqueda del bienestar.



Las Universidades Modernas: espacios de investigación y docencia

Cecilia Di Marco*

BURTON R. CLARK. *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. Coordinación de Humanidades UNAM. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa. México, D.F, 1997, 415 págs.

Esta obra es el segundo libro producto de un trabajo en dos volúmenes que surgió a partir de un proyecto de investigación iniciado en 1987. El estudio contó con la participación de colaboradores en cinco países, luego de dos años de trabajo de campo, se publica el primer volumen titulado *The Research Foundations of Graduate Education*. Publicación que le proporcionó al autor los cimientos básicos para conceptualizar, en este segundo volumen, “de nueva forma a la universidad contemporánea desde el punto de avanzada de la función investigativa y su relación con la docencia y el entrenamiento” (p. 7).

La obra ofrece relevantes aportes con relación a la investigación del estado problemático del principio humboldtiano, al acercarse el final del siglo XX en los principales sistemas de educación superior en países altamente desarrollados, para lo cual Clark delimita cuatro

* Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Departamento de Política y Gestión de la Educación; Facultad de Ciencias Humanas; Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

cuestiones:

- “En qué medida, en diversos escenarios nacionales e institucionales, se unen la ejecución de la investigación académica y el entrenamiento de futuras generaciones de estudiosos, investigadores e incluso practicantes profesionales?”
- “Cuáles son las condiciones básicas en las universidades modernas sobre todo en sus estructuras organizacionales, que promueven un vínculo sólido entre investigación, docencia y estudio?”
- “Cuáles instituciones externas, si las hay, por su cuenta o en conjunción con las universidades, proporcionan una relación trilateral productiva?”
- “Cómo afectan los cambios en la organización y financiamiento de la investigación en el entrenamiento de los estudiosos avanzados?” (p.13-4).

En esta investigación se comparan los “arreglos universitarios en las primeras cinco potencias del mundo occidental: *Alemania, Gran Bretaña, Francia, Estados Unidos y Japón*”; explorando “tanto los evolucionados macro marcos estructurales de la investigación y la educación como las macrointeracciones de investigadores, profesores y estudiantes en los departamentos y otras unidades básicas” (p.14).

La obra consta de dos partes: la Primera (“Configuraciones nacionales distintivas de la educación avanzada y la organización de la investigación”) dividida en cinco capítulos sienta las bases para el estudio comparativo. En la Segunda parte (“El vínculo entre investigación, docencia y estudio”), dividida en tres capítulos se intenta destacar como “las complicadas configuraciones de cada país ceden el lugar a la sim-

plicación analítica y el orden de los conceptos comparativos. Establece *el concepto del vínculo entre investigación, docencia y estudio* como idea organizadora que tiene claras ventajas sobre los viejos lugares comunes relativos a “investigación y docencia” (p.25).

En consecuencia a continuación se intenta mostrar como el autor en la introducción resume las principales ideas que desarrolla en forma muy documentada en cada capítulo, basándose en la investigación efectuada.

Clark establece en el Capítulo 1 (“La República Federal de Alemania. Vicisitudes del proyecto humboldtiano”), “una línea de base a partir del siglo XIX para la comparación internacional y describe cómo las universidades alemanas desarrollaron y expresaron una visión investigativa en nuevas herramientas organizativas como el laboratorio de enseñanza a través de la investigación y el seminario orientado a la investigación” (p.19). Señalando que la unidad básica de investigación se institucionalizó en forma de «instituto»; surgiendo una nueva clase de académico - *el disciplinario de la investigación* -.

Sin dejar de mencionar que en el siglo XX las universidades alemanas vivieron décadas de “una calamidad social tras otra: la guerra, Weimar, el fascismo”. El autor señala que luego de ser reconstruidas entre 1945 y 1960, se restablece la transición a la investigación, y las universidades ingresan así rápidamente en los años sesenta y setenta- en la era de la educación superior masiva. Este fenómeno de la masificación que no se ha desprendido de las “marcas genéticas” del siglo XIX es el que ha originado -a juicio del autor- desorden y tensiones en el sistema alemán. En términos comparativos, Clark caracteriza a la universidad alemana como una “*universidad formada por institutos*”.

En el Capítulo 2 (“Gran Bretaña. Mundos pequeños, mundos colegiados”) se describe la evolución y estructura actual de la educación superior británica resaltando la presión que padecen la educa-



ción *-de posgrado-* y su infraestructura de investigación, debido a la completa nacionalización de universidades que solían ser autónomas y conocidas históricamente por las cercanas relaciones que se establecían entre profesores y estudiantes y una instrucción de pregrado de alta calidad” (p.20).

Señala además que la tradición «colegiada» tiene profundas raíces, en grado sumo en las estructuras colegiadas de Oxford y Cambridge y como hasta finales de los ochenta, “se observan pequeños departamentos en universidades pequeñas en un sistema nacional rezagado en relación con sus vecinos en el continente europeo e incluso todavía más en relación con Estados Unidos y Japón en cuanto a la expansión de la educación superior masiva” (p.20). Sugiere que “tendría que encontrarse un nuevo centro de gravedad que concediera un papel más importante a la mentalidad de investigación. Las principales universidades tendrían que considerarse a sí mismas cada vez más como entidades productoras de investigación y como centros de un entrenamiento sistemático en investigación” (p. 140).

Clark explica la actividad y entrenamiento en la investigación dentro de las condiciones excepcionales de la educación superior francesa en el Capítulo 3 (“Francia. La subordinación de la universidad”), para lo cual describe el poco habitual patrón de un sector separado: “*las grandes écoles*, que casi monopoliza la selección, entrenamiento y colocación de élites desempeñando un papel que por lo general ejercen en otros países las universidades más importantes; y el poco habitual patrón de un sector de investigación masiva en especial el Centro Nacional para la Investigación Científica (CNRS), al que se ha asignado el lugar central en la investigación financiada por el gobierno” (p.21). Destaca como las universidades operan como un “tercer invitado” marcadamente inferior a los otros dos sectores en status y con relativa pobreza en cuanto a los recursos.

En correlato con los propósitos comparativos de la obra el autor expresa que: “si el sistema alemán se puede caracterizar como *-la universidad de institutos-*, en la que los vínculos entre la investigación, la enseñanza y el estudio se sitúan sobre todo en institutos que forman parte de las universidades, y el sistema inglés como *-la universidad colegiada-*, en la que los vínculos históricamente se han ubicado en la vocación por la educación de pregrado, el sistema francés se puede distinguir como la *-universidad de la academia-*, una forma institucional en la que un conjunto externo de institutos de investigación representa la base principal de la investigación y los programas universitarios de investigación se adecuan a sus intereses. Tanto en amplios macropatrones de lazos institucionales y micropatrones altamente específicos de interacción personal, encontramos que el vínculo entre investigación, enseñanza y aprendizaje depende del CNRS” (p.181).

En el Capítulo 4 (“Estados Unidos. Escuelas de grado competitivas”) Clark acentúa la magnitud y dinámica de la organización de la investigación en Estados Unidos y de la educación superior en un amplio escenario nacional caracterizado por la competencia y la iniciativa institucional. Afirmando que ha resultado difícil para los observadores extranjeros captar la configuración de la educación superior estadounidense, la cual también representa un enigma para los expertos del país. Pues “en comparación con todos los demás sistemas nacionales, la educación superior estadounidense en general es asombrosamente extensa, descentralizada, diversificada, competitiva y empresarial. Conforman un sistema no planeado donde cientos de universidades y colegios, públicos y privados, compiten, imitan y divergen, un nivel de educación avanzada compuesto por escuelas formales de grado” (p.23).

En un sistema de “universidades verticales” más estructuradas la lucha competitiva entre universidades ha respaldado durante algunas décadas el gran crecimiento de los programas doctorales basados en la investigación.

Las escuelas de grado no se extienden por todo el sistema la gran mayoría de los colegios y universidades se dedican al pregrado y están orientados a una docencia que no se relaciona de cerca con la investigación.

Para sintetizar las condiciones en que se vinculan, investigación, docencia y estudio en la universidad estadounidense, el autor apela a la denominación *-universidad como departamento de grado-*.

En el Capítulo 5 (“Japón. El desplazamiento a la industria”) se refiere “al alto grado en que la industria japonesa ha llegado a predominar sobre la educación superior como sitio de la investigación y cada vez más, como *el* sitio para el entrenamiento avanzado basado en la investigación” (p.297). Se señala además la existencia de una vasta burocratización del complejo universitario -con cátedras atomizadas y presupuestos rígidos-; y cómo las universidades se han adaptado a un patrón en el que la industria japonesa se ha vuelto una planta generadora de investigación aplicada. De allí la denominación – a los fines comparativos- de *universidad aplicada*, cuyo patrón se caracteriza por una significativa inversión en la ingeniería y la ciencia aplicada, con descuido de las humanidades y las ciencias sociales.

En los capítulos de la Segunda parte -como ya se anticipó- el autor desvía su atención de las categorías nacionales a las categorías analíticas que sirven para identificar y explicar las bases sistémicas de la educación avanzada basada en la investigación. Para lo cual desarrolla según define: “un enfoque organizacional de dos caras, con el que describe el mantenimiento y apoyo del vínculo entre investigación, docencia y estudio como una lucha entre *fuerzas* –condiciones, estructuras, ideologías, intereses- que buscan desbaratar el vínculo y otras fuerzas opuestas que lo sostienen” (p.298).

En consecuencia, en el Capítulo 6 (“Fuerzas de Fragmentación”) describe estas fuerzas haciendo referencia a que las necesidades

de la investigación moderna dictan que una parte cada vez mayor de las actividades de investigación se ubiquen fuera de los departamentos docentes, y fuera de las universidades. Sostiene como evidente que se desea retirar la actividad de la investigación de las unidades docentes y marcos estructurales curriculares centrales en las universidades. Conceptualiza esta tendencia general como el “alejamiento de la investigación”. A su vez, afirma que “las necesidades de la moderna educación de masas, dan origen a las fuertes mareas que provocan el “alejamiento de la docencia”, la cual se retira de los departamentos y universidades centrados en la investigación para concentrarse en sitios e instituciones dedicados únicamente a la docencia” (p.26).

Cada vez más, profesores y estudiantes se localizan de manera formal en escenarios no dedicados a la investigación. El alejamiento de la investigación y de la docencia se ven promovidos por la fuerte presencia de ciertos intereses de industrias y gobiernos.

Pero en busca de lo que Clark define como el “otro lado de la moneda” es que en el Capítulo 7 (“Las condiciones de la integración”) examina y enseña en detalle la otra parte. Entre las consideraciones que realiza expresa que “de ninguna manera se puede decir que el ideal humboldtiano está extinto, el vínculo entre investigación, docencia y estudio es todavía muy operativo dondequiera las universidades se acerquen a la modernidad. Las condiciones integradoras aparecen en distintos niveles en los sistemas nacionales” (p.27). En el nivel institucional se dan condiciones formativas específicas, en primer lugar está la separación de un nivel de grado. Este punto fuerte característico del sistema estadounidense es cada vez más una meta como desarrollo estructural necesario para la universidad de otros países. También resulta decisivo un financiamiento diversificado que permita subsidios cruzados que favorecen la investigación y el entrenamiento en la investigación. Pues, lo más importante son las condiciones que hacen efectivo el vínculo, presentes en unidades operativas como el departamento, la cá-

tedra y el instituto de investigación.

Para el autor la lección del siglo XIX sigue vigente: el grupo académico de investigación es esencial. Pero subraya que “en las condiciones modernas los estudiantes avanzados necesitan cada vez más una vida de estudio que rebasa los límites de lo que pueden ofrecer los grupos de investigación. Esa vida se genera en una provisión “departamental” de cursos y requisitos que esté más a tono con la amplitud sustantiva de las disciplinas generales. Se combina un “grupo de enseñanza” en el histórico grupo de investigación” (p.373).

En el capítulo de las conclusiones (“Espacios de búsqueda”) señala la necesidad de basar el análisis y la reforma en un modelo de conocimiento o investigación para los sistemas modernos de educación superior. Corrige las distorsiones que aparecen cuando se yuxtaponen la docencia y la investigación en una relación hostil en las visiones simplistas. Pues sostiene que al acercarse el siglo XXI, el momento intelectual favorece aún más que en el pasado reciente, a las universidades que mejor integren la actividad de la investigación y el entrenamiento en la investigación con la docencia y el estudio. Clark está convencido que: “cuando se entiende a la universidad en primer lugar como un espacio de búsqueda, las actividades de investigación y la docencia se ven como más que interrelacionadas. Poseen una compatibilidad especial” (p. 389).

En síntesis, creemos que esta obra nos brinda a partir del estudio comparativo efectuado, un conjunto de categorías analíticas apropiadas para identificar y explicar la presencia de un nexo “virtuoso” entre investigación, enseñanza y aprendizaje. Así como también la propuesta de que la integración de estos tres planos de acciones se podría alcanzar gracias a ciertas condiciones externas (en el plano de la organización de los sistemas de educación superior) e internas (en el nivel de la institución universitaria y sus unidades operativas, tales como los de-

partamentos), aunque en general el nexo es amenazado por las denominadas “fuerzas de fragmentación”. Siendo cuatro las tendencias que contribuirían a separar la actividad de investigación y la educación universitaria: la masificación de la matrícula de la educación superior, la creciente demanda de expertos profesionales para el mercado de trabajo, la brecha entre el conocimiento de frontera y el conocimiento codificado pasible de ser enseñado en la universidad, y el aumento de la supervisión y control de los gobiernos. Tendencias que profundizan el aislamiento entre la labor de investigación y la de enseñanza.

Resultaría pues interesante ahondar en estudios que nos permitan analizar la problemática del vínculo investigación, docencia y estudio –eje articulador del estudio comparativo internacional- en el marco de las Universidades Latinoamericanas, las cuales se encuentran sujetas a una fuerte demanda social, con recursos públicos que no crecen a la par y con un vertiginoso crecimiento de la matrícula que ha propiciado la expansión del sistema de educación superior y con ella su diferenciación institucional, favoreciendo el surgimiento de instituciones de educación superior sólo dedicadas a la docencia. Y con la presencia de un nivel de posgrado en expansión pero poco articulado con el nivel de grado.

RESEÑAS
DE
JORNADAS

IV CONGRESO BINACIONAL DE FOLKLORE CHILENO Y ARGENTINO

Los Saberes Populares en el Fin del Milenio *Identidad cultural, Pluralismo y Transformación*



Se desarrolló en la ciudad de Tandil, los días 26, 27 y 28 de agosto de 1999, dando continuidad a los tres Congresos organizados por la Academia Binacional del Folklore Chileno Argentino, presidida en Chile por la Prof. Gladys Lehmann: «ABRAZO DE IDENTIDAD» Santiago de Chile (1996) «EL FOLKLORE EN LA EDUCACION», Santiago de Chile (1997) y «POR LOS CAMINOS DE AUGUSTO RAUL CORTAZAR» Salta (1997)

La FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UNICEN ofreció su Sede para el 4to. CONGRESO BINACIONAL DE FOLKLORE CHILENO Y ARGENTINO Y PARA LOS PAÍSES DEL MERCOSUR, como coorganizadora con la ACADEMIA BINACIONAL DE FOLKLORE, adhiriendo a la convocatoria el DEPARTAMENTO DE EDUCACION Y EL NUCLEO DE ESTUDIOS EDUCACIONALES Y SOCIALES de la citada Facultad.

El Congreso se propuso como celebración del **FIN DEL MILENIO** con el fin de hacer un aporte académico de relevancia para el tratamiento de la temática de la identidad cultural, pluralismo y transformación, la vigencia de las manifestaciones folklóricas, aculturación y transculturación en los procesos identitarios; ejes ponderados en las reformas educativas latinoamericanas.

Tuvo como propósito convocar a los más relevantes investigadores y compiladores del folklore, pensadores de ambos países y

Latinoamérica, con producción bibliográfica reconocida, galardonados nacional o internacionalmente, perteneciendo a Institutos de Investigación Universitarios u Organismos Gubernamentales de relevancia, Premios Nacionales de Arte, Premios a la Producción Científica, Investigadores de Carrera del CONICET, Secretarías de Cultura, Departamentos de Preservación de Patrimonio Cultural Nacionales y Provinciales.

Fue auspiciado institucionalmente por Presidencia de la Nación Argentina, declarado de Interés Nacional; Secretaría de Cultura de la Nación, Chile; Ministerio de Educación de la Nación, Chile; Embajada de la República Argentina en Chile; Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; SECyT, UNICEN; Facultad de Ciencias Humanas, Dirección de Educación y Cultura de la Municipalidad de Tandil; Dirección de Turismo Municipal de Tandil; y la Comisión Internacional Permanente de Folklore de Buenos Aires.

Participaron 15 universidades latinoamericanas. De Chile: Universidad de Chile, Universidad Católica de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Santiago, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago, Universidad de Concepción, Universidad de los Lagos, Universidad de la Serena. De la Argentina el Instituto de Antropología y Pensamiento Latinoamericano de Buenos Aires, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de la Matanza, la Universidad Nacional de Santiago del Estero, la Universidad Nacional del Comahue, del Centro de la Pica de Bs. As. De Perú la Universidad de San Marcos, de Brasil la Universidad de Paraíba. Esta participación se hizo a través de docentes e investigadores que desarrollan programas desde disciplinas antropológicas y humanísticas.

Se sumaron grandes presencias de Argentina y Chile, creadores y compiladores Leda Valladares, Felix Coluccio, Marta Blache y Manuel Danemann, Osvaldo Cádiz, Renato Cárdenas. Como así también investigadores, escritores, compiladores, documentalistas y

artistas que trabajan en proyectos de preservación de las culturas regionales de manera autónoma o en dependencias de Entidades Gubernamentales.

Recibieron el Premio Maestro de Maestros los destacados especialistas investigadores Renato Cardenas y Margot Loyola Palacios de Chile, Leda Valladares y Marta Blache de Argentina. Fueron distinguidos por Rectorado de la UNICEN Felix Coluccio y Margot Loyola Palacios, por su larga y fructífera trayectoria de investigación y compilación de las manifestaciones del folklore latinoamericano, declarándolos Huéspedes de Honor de la Universidad.

En el Congreso se presentó el libro de Ponencias del 2do y 3er Congreso Nacional de Folklore, Edición conjunta de la Academia Binacional y la Municipalidad de Tandil, logrado a través del Auspicio de la Directora de Cultura Sabina Sagrera. Ejemplares de distribución gratuita, aporte para el IV Congreso. Fueron entregados a cada Participante con Conferencia, Ponencia o Espacio de Comunicación. Los restantes en un número de 350 ejemplares serán distribuidos en las Bibliotecas Públicas de ambos países.

La Conferencia Inaugural estuvo a cargo del destacado investigador chileno Manuel Danemann quien disertó sobre el tema *Perseverancia y cambio en la cultura folklórica*. Y como Conferencista Invitado especial Félix Coluccio lo hizo sobre *Los saberes populares en el fin del milenio*.

Cuarenta y cinco Ponencias presentadas en Mesas alrededor de los ejes temáticos: Procesos identitarios, Igual Rumbo: Influencia del canto en los procesos identitarios, Aculturación y Transculturación en la Memoria de la Infancia. Saberes populares frente a la globalización: memoria, conflicto y futuro, Identidad cultural en el fin del milenio. Tres exposiciones simultáneas, trece Espacios de Comunicación, y cuatro talleres conformaron el programa desarrollado en tres jornadas.

La emoción estuvo presente en la palabra, el canto y las manifestaciones artísticas de grandes creadores: Lea Valladares con canto en caja, Atahualpa Yupanqui a través material filmado cedido por su hijo, haciendo una epistemología alrededor de la guitarra. La voz grabada de Leopoldo Marechal que se escuchó por la generosidad de su hija, ilustrando el poema la ponencia *Maipú, visión marechaliana del sur*. La Academia Carlos Vega de Chile, con la belleza y armonía de las danzas. La música de los Himnos Nacionales expresada por la Banda Municipal y el Grupo de Bandoneones de Tandil pertenecientes a la Dirección de Cultura Municipal. Culminando en la peña Sentires y Cantares, en donde la espontaneidad creadora se hizo presente para presentaciones individuales y colectivas de danzas, cantares y coplas.

El símbolo del Congreso fue la Piedra Movediza del Tandil, que identifica a la ciudad serrana, prodigio de la naturaleza, alrededor de la cual se entranan innumerables prácticas de lo imaginario.

En el transcurso del Congreso se recibieron importantes donaciones de libros para la Biblioteca Central de la Universidad, a saber:

Donación Felix Coluccio. Declaró públicamente su voluntad de donación de su biblioteca personal completa. Ya se han recibido un número elevado de ejemplares.

Donación Marta Blache, Donación de ejemplares de su hemeroteca.

Donación Olga Latour de Botas. De su autoría: *La Búsqueda de la Identidad Nacional en la Década del 30, Representaciones de la Realidad, Atlas de la Cultura Tradicional Argentina, Prehistoria del Martín Fierro, El Enigma y el Mensaje, Folklore y Poesía Argentina*.

Donación Margot Loyola Palacios, Osvaldo Cádiz. *El cachimbo. Margot Loyola La escena Infinita del folklore*.

Donación Jorge Cáceres Valencia *La Universidad de Chile y su Aporte*

a la Cultura tradicional Chilena. (de su autoría)

Donación de Editorial Corregidor. Por gestión de Felix Coluccio. Alrededor de 50 ejemplares vinculados con folklore latinoamericano.

Donación Marcelo Candia *La chica de Blanco, un amor adolescente* (de su autoría).

Este movimiento de pensadores sobre las manifestaciones populares tendrá continuidad, habiéndose ofrecido dos sedes universitarias para su logro, una en Valparaíso (Chile) y otra en Sevilla (España). La convocatoria de la Facultad de Ciencias Humanas marcó un hito al darle a esta corriente marco universitario.

El emocionar estuvo presente desde las palabras inaugurales hasta el cierre, como espacio privilegiado de recuperación de los pueblos de su propia esencia, por lo cual cerramos esta crónica, con las palabras con que inauguramos el Congreso:

“Aunque este momento es el de mayor solemnidad del Congreso, voy a permitirme hablar desde otra mirada, y utilizar un lenguaje familiar, intimista y coloquial, con fuerte base en el emocionar. Y voy a fundar mis palabras en el pensamiento de tres grandes pensadores y creadores de este siglo que acaba: Humberto Maturana Romesín, Federico García Lorca y Octavio Paz.

El primero, chileno, desde el campo de la biología ha formulado teorías que son seguidas con gran interés por los científicos del mundo. Se basan en el emocionar como fundamento de lo humano. Analiza el establecimiento del patriarcado en Europa, en oposición a lo matrístico y nos señala la incidencia de ese proceso en la configuración de la humanización. Señala la importancia que tienen el amor y el juego, en las figuras de la madre y el niño pequeño en dichos procesos. Acuñó los términos lenguajear y emocionar como una red de conversaciones conductuales consensuales que organizan una trama por la cual el mundo crece y se desarrolla.

Federico García Lorca expresaba que para conocer el alma de un país no hay que recurrir a los viejos edificios, que consideraba de algún modo muertos.

Sino volver la mirada a los dulces que preparan las mujeres de cada región, sus alfajores y recetas ancestrales, y también prestar atención a los cantos de las madres arrullando a sus niños pequeños. En una exquisita compilación de nanas él descubrió que a través de esos acunamientos los niños españoles maman el sentido trágico de España.

Octavio Paz en ocasión de recibir en Estocolmo el Premio Nobel de Literatura organizó su discurso entramando lo nuevo y lo viejo, el presente y la presencia. Dedicó en él mucho tiempo a reconstruir la memoria de su propia vida en los juegos y espacios de creación de su infancia.

Fuertes coincidencias en estos grandes creadores en torno a lo nuevo y lo viejo.

Para indagar lo viejo convocamos a través de lo nuevo: la creación que a fin del milenio realizó el talento del Hombre: un cuarto cerebro fuera de su cuerpo, la red Internet a través de la cual palpítamos y lenguajeamos con los amigos de Chile, Perú, Argentina y Brasil. Imaginando sus labores, sus desvelos, sus paisajes. Con Nancy Iriarte en el mar de la Serena. Con Juan Sweves y su gente en los paisajes de Valdivia. Con la fuerza de Gladys Lehmann y los amigos de la Academia Binacional, presintiendo el arte de Dora Aguila, la extraordinaria voz de Margot Loyola, el pensamiento exquisito de Manuel Danemann en la tumultuosa Santiago. Con Talca, Osorno. Con los amaneceres en Machu Pichu y Angélica Aranguren Paz en Perú. Con la exuberancia de Brasil en la amistad con Altimar Pimentel, que ha compilado desde la palabra de una mujer del pueblo de Paraíba 350 maravillosas historias. Con Leda Valladares y su maravillosa vida, Juan Ritner y su gente, Marta Blache, Alicia Martín, Ana María Dupey, Roberto Chavero y la herencia de Atahualpa, su padre, y tantos otros en la Argentina.

Y esa presencia casi cotidiana de un hombre grande y generoso, mi entrañable amigo Félix Coluccio. El puso mucho de lo suyo en este Congreso: sus libros donados a la Biblioteca Central de la Universidad y esta preciosa muestra de afiches del Milenio que se expone en la Sala. Permanentemente comunicados. Un hombre grande con intereses, voluntad y entusiasmo de joven. Tres libros publicados en este año y premiado recientemente por Presidencia de la Nación como Personalidad Emérita de la Cultura Nacional. Saludamos y nos regocijamos con grandes presencias Leda Valladares, Margot Loyola Palacios.

¿Cómo se inició esta comunicación, esta común unión? Por los primeros creyentes. Gladys Lehmann y su gente que inició este movimiento tal vez único

en Latinoamérica. Fue en Chile la primera creencia, compartida con Rosita Barrera por la Pcia. de Buenos Aires. Y en la Universidad fue Alejandro Dillon el primer creyente: ofreció la sede en la Facultad de Ciencias Humanas.

El primero que cree habilita la creencia y se establece una convención, un hecho social, en una ligazón que supone el sostén del otro. Se sumaron a ella Hugo Russo, Director del NEES; Carlos Nicolini, Rector; Eduardo Miguez, Vicerrector; Oscar Cabrera, Subsecretario de la Secyt. Y la creencia salió de la Universidad y cruzó la Plaza, llegó hasta la Municipalidad y allí encontró a Sabina Sagrera, Directora de Cultura y Educación, que puso en este emprendimiento una gran esperanza, posibilitando un hecho casi imposible en esta Argentina de fin del milenio: la edición de un libro de distribución gratuita, compilación de Ponencias del 2do y 3er Congreso. Mucho tuvo que ver en ello el Intendente Municipal don Julio Zanatelli.

La ciudad toda se unió a este esfuerzo. El Periodismo, la Hotelería, La Cámara de Turismo, Y partimos seleccionando los símbolos: la piedra movediza del Tandil que nos identifica como ciudad.

A veces la naturaleza se ocupa de lo maravilloso. ¿Cómo mirarían los participantes de esta mesa de apertura a este prodigio de la naturaleza? Carlos desde sus medidas y aristas, ángulos, ejes de sostén y declive por el cual se cayó hacia el abismo en un día de febrero de 1912. Alejandro desde su configuración como mineral y su peso de 390 toneladas. Hugo la indagaría desde el pensamiento de los hombres en el devenir de los tiempos, Gladys preguntaría sobre las leyendas que se tejen alrededor de su presencia y yo lo haría a través de su conducta lúdica. La piedra se movía en una leve oscilación y era motivo de regocijo, tiempo de ocio y de paseo para los habitantes de la ciudad.

Lo nuevo y lo viejo.

La piedra movediza del Tandil, el símbolo que nos identifica y que llevan en su pañuelo 10 jóvenes alumnas de la Licenciatura en Educación Inicial, que tuvieron en esta convocatoria la fuerza y el movimiento de este icono, y también algo de la estrella que identifica a la Academia. Fueron durante los dos últimos meses: luz, calor, energía puesta en esta esperanza.

*Es para mí motivo de orgullo y gran felicidad haber instalado la discusión sobre **LOS SABERES POPULARES** en la Universidad como celebración del fin del milenio.*

Cuando vuelvan a sus lugares de origen y les pregunten por la piedra, digan que no se cayó, que está allí. Palpitando en las múltiples manifestaciones de lo imaginario.

*Octavio Paz nos decía que para entender esta dimensión del SER, **esta nuestra otredad constitutiva**, hay que cruzar a la otra orilla. Los invito a cruzar”.*

Bienvenidos.

*Profesora María Marta Pasini de Ramljak.
Coordinadora General del Congreso por Facultad de Ciencias Humanas.*

*Tandil, Argentina.
Agosto de 1999.*

María Marta Pasini *

* Profesora Titular de la Licenciatura en Educación Inicial e Investigadora del NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.