



Crítica de las razones de educar

Temas de filosofía
de la educación

Carlos A. Cullen

los

AIDÓS CUESTIONES DE EDUCACIÓ

NT: 615110

370.1 C86 1997R2



Adq: 202890, Vol:1, Ej: 4, General
Crítica de las razones de educar : temas de filoso
Cullen, Carlos A.
Biblioteca Vasconcelos

El cambio social contemporáneo tiene a la educación en su lugar central: particularmente sus relaciones con el conocimiento y con los valores obligan a replantear muchas preguntas, ante las profundas crisis en los paradigmas más o menos vigentes hasta hoy. Este libro presenta una serie de trabajos que, alrededor de estas dos relaciones, intentan fundamentar la necesidad de una *crítica de las razones de educar*. En momentos en que tienen lugar reformas educativas en prácticamente todo el planeta, parece oportuno proponer una agenda de *temas de filosofía de la educación*: el lugar de lo público, la fundamentación del currículo, lo disciplinar y lo interdisciplinar, las políticas públicas y los proyectos educativos institucionales, la calidad de la educación, las relaciones con el trabajo, la formación ética y ciudadana, las relaciones de los docentes con el conocimiento y los valores.

Carlos A. Cullen es filósofo, profesor en las facultades de Filosofía y Letras y de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y en la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Ha sido director general de Educación y director de Capacitación Docente en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Es autor de *Fenomenología de la crisis moral* (1978), *Reflexiones desde América* (en tres tomos, 1986-1987) y *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro* (1996).

ISBN 950-12-6115-8



9 789501 261158

53015



NT: 61
Adq: 20
Vol: 1
Ej: 4
Genera

IDÓS CUESTIONES DE EDUCACIÓ

CRÍTICA DE LAS RAZONES DE EDUCAR

LIBRO PROPIEDAD EXCLUSIVA DEL GOBIERNO FEDERAL CON FINES INDÁCTICOS Y CULTURALES, PROHIBIDA SU VENTA O REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL CON FINES DE LUCRO, AL QUE INFRINJA ESTA DISPOSICIÓN SE LE APLICARÁN LAS SANCIONES PREVISTAS EN LOS ARTÍCULOS 367, 368 BIS, 368 TER Y OTRAS APLICABLES DEL CÓDIGO PENAL PARA EL DISTRITO FEDERAL EN MATERIA COMÚN; Y PARA TODA LA REPÚBLICA EN MATERIA FEDERAL.

Cubierta de Gustavo Macri

1a. edición, 1997

1a. reimpresión, 1997

2a. reimpresión, 2000

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, escrita a máquina, por el sistema "multigraph", mimeógrafo, impreso por fotocopia, fotoduplicación, etc., no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

© 1997 de todas las ediciones
Editorial Paidós SAICF
Defensa 599, Buenos Aires
e-mail: paidosliterario@ciudad.com.ar
Ediciones Paidós Ibérica SA
Mariano Cubí 92, Barcelona
Editorial Paidós Mexicana SA
Rubén Darío 118, México D.F.

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Impreso en Talleres Gráficos D'Aversa
Vicente López 318, en junio de 2000

ISBN 950-12-6115-8

ÍNDICE

A manera de presentación: la identidad narrativa del presente texto..	11
A manera de introducción: el campo problemático de la filosofía de la educación	17

PRIMERA PARTE EDUCACIÓN Y CONOCIMIENTO

Presentación: las relaciones de la educación con el conocimiento ...	27
1. Las complejas relaciones de la educación con el conocimiento, como perspectiva para pensar los fundamentos del currículo..	31
2. Saberes y conocimientos en la resignificación social de la escuela	47
3. Los contenidos educativos. Entre el “vaciamiento” y el “rebasamiento”	57
4. El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico-tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal	69
5. Disciplinariedad, interdisciplinariedad y transversalidad como formas de organizar la enseñanza	105
6. Las relaciones del docente con el conocimiento	135

SEGUNDA PARTE
EDUCACIÓN Y VALORES

Presentación: las relaciones de la educación con los valores	157
1. La escuela como vigencia de lo público en la crisis del estado	161
2. La calidad de la educación como lucha por el reconocimiento	169
3. Educación y trabajo en la construcción de lo social	187
4. Sentido actual de la educación ética y ciudadana	197
5. Educar para la convivencia y la participación ciudadana	209
6. La política educativa y los proyectos institucionales	219
7. Dimensión ética de la función dirigencial en educación. Reflexiones sobre el rol docente	231
Apéndice: la educación ética y ciudadana como educación para lo público	241
A modo de epílogo: las razones de educar y las nuevas fronteras en educación	253

*A Paula y Jimena,
porque las quiero,
y son mi más fuerte argumento para intentar
una crítica de las razones de educar*

A MANERA DE PRESENTACIÓN: LA IDENTIDAD NARRATIVA DEL PRESENTE TEXTO

Los trabajos que se reúnen en este volumen fueron escritos en diversos tiempos y contextos comunicacionales. Contar la historia de su *producción* como un relato de sus peripecias y circunstancias es una forma, la única que encuentro, de presentar su identidad. Seguramente los lectores podrán construir su propia historia de comprensión de estos textos, pero también la identidad narrativa que logren no va a coincidir con la que voy a contar. Si alguna vez pudiera conocer esos relatos, tendré que volver a contar su historia, es decir, resignificar su identidad.

En 1984¹ fui llamado, como filósofo, para incorporarme a los equipos técnicos de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires. Me animo a afirmar que en mi decisión de participar en la elaboración de diseños curriculares para la educación primaria, común y de adultos, para la educación inicial y en investigaciones educativas sobre temas escolares, comenzó a gestarse este libro.

A partir de ese año, me vi comprometido en tareas que hasta ese

1. No es de poca significación que el año marque el momento de retorno a la vida democrática en nuestro país. Me impresiona, además, que coincida con el año que eligió Orwell para su inquietante novela, escrita en 1949, llamada *1984*, cuyo tema —en clave de ciencia ficción— describe las crecientes dificultades para pensar libremente en sociedades cada vez más controladas.

momento no había transitado, y con profesionales con quienes no tenía hábito de trabajar. Es difícil decir lo que estas reflexiones deben a los muchos diálogos y discusiones, con pedagogos y especialistas en contenidos, con supervisores, directores, maestros, con funcionarios, con padres y madres. Asumo la responsabilidad de lo que digo, pero estoy seguro de que no lo hubiera dicho sin esos diálogos.

En estos mismos años, colaboré en el Ministerio Nacional en la interesante reforma del plan de formación de maestros que se llamó plan MEB. Lo nuevo, aquí, fue recorrer diversos lugares del país y poder entender mejor los matices del centralismo pedagógico y las complejas cuestiones de las diversidades regionales y provinciales de la educación argentina. Nunca sabré hasta dónde, pero en esta experiencia del MEB aprendí que hay una inevitable relación entre las propuestas de reformas educativas y su legitimidad política, entre la demanda de capacitación docente y las mejoras estructurales en las condiciones laborales de los docentes.

Mi compromiso con el sistema educativo me llevó, sin buscarlo ni quererlo, a ejercer también la función de conducción, primero como Director de la Escuela de Capacitación Docente (1989-1990) y luego como Director General de Educación (1990-1992), ambas en la Secretaría de Educación de la MCBA. Atribuyo a ese paso por la función pública el aprendizaje de un código, que me enseñó a leer aspectos de la realidad educativa que ni los libros ni las conversaciones con los técnicos me habían enseñado. Tampoco puedo discernir fácilmente qué de esa experiencia aparece reflejado en estos escritos, pero necesito decir que haber compartido, en esos años, mi discurso académico, el de profesor universitario, con el hecho de haber hablado en innumerables actos escolares, ante diversísimos grupos de maestros y de directivos, y tener, al mismo tiempo, que tratar de entender a los políticos “profesionales” fue un ejercicio que dejó sus huellas en mi ya inquieta búsqueda de las “razones de educar”.

Dejada la función pública, volví a ser llamado como “técnico” en el Ministerio Nacional, primero para el nuevo plan de formación docente, el PTFD (1993), y después para la elaboración de los CBC del área de formación ética y ciudadana (1994-1995). Creo que en estos años terminó de estructurarse mi perfil de filósofo de la educación. En realidad, pude entender que me interesaba pensar las relaciones de la educación

con el conocimiento y con los valores, y que esto se condensaba en la preocupación por lo “público”, como criterio de legitimación, como sentido de la tarea, en estas cuestiones de *las razones de educar*.

Mi alejamiento del programa federal de los CBC, en junio de 1995, me obligó a explicitar lo que desde siempre supe: que el pensamiento tiene razones que la política no puede censurar, y que la política tiene razones que el pensamiento debe criticar.²

Tener que hacerme cargo de la Filosofía de la Educación, en la carrera de Ciencias de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, terminó de darme el motivo para reconocer que mi producción en el campo de los problemas educativos tenía una unidad.

El ordenamiento que hice de artículos escritos durante más de una década, para esta edición, no obedece a razones cronológicas. Obedece al orden ficcional que me produjo el contarme esta historia y encontrar mis razones para haber escrito lo que escribí. Casi todos los trabajos reunidos han sido publicados. Todos pasaron por la comunicación y tuvieron algún tipo de retorno. Preparando este libro hice la primera corrección, que no dudo necesita otras.³

SOBRE EL ORIGEN DE LOS TEXTOS REUNIDOS EN ESTE VOLUMEN⁴

1. Esta presentación general, la introducción y las dos presentaciones a cada una de las partes del libro fueron redactadas en esta ocasión.

2. El capítulo 1 de la primera parte, “Las complejas relaciones de la educación con el conocimiento como perspectiva para pensar los fundamentos del currículo”, es un trabajo inédito, que fue preparado para el primer seminario nacional que organizó el Programa Federal de los CBC,

2. Mi lectura de lo ocurrido en ese momento quedó reflejada en un artículo, que reproduzco como apéndice a la segunda parte de este libro, aparecido en *Novedades Educativas*, en su número 56, de julio de 1996, con el título “La educación ética y ciudadana como educación para lo público”.

3. En el trabajo de corrección agradezco sinceramente el inteligente trabajo de señalamientos y observaciones que me hicieron Beatriz Alen y María Carmen Delgadillo.

4. Agradezco a todas las revistas mencionadas más abajo las correspondientes autorizaciones para incluir como parte de este libro trabajos ya publicados en ellas.

como apoyo técnico para la construcción de los diseños curriculares, y que se llevó a cabo en Vaquerías (Córdoba), en abril de 1995. El trabajo fue leído ante delegados (políticos y técnicos) de casi todas las provincias y de la Capital Federal, y fue reelaborado para esta publicación.

3. El capítulo 2 de la primera parte, “Saberes y conocimientos en la resignificación social de la escuela”, fue una conferencia que pronuncié en el III Congreso Internacional de Innovaciones Educativas, II Nacional y III Provincial, organizado por la Dirección de Investigaciones e Innovaciones Educativas de la Provincia de Córdoba, que se llevó a cabo en Villa Giardino (Córdoba) en octubre de 1993. El texto apareció luego publicado en la revista *Novedades Educativas*, Buenos Aires, nº 36 de 1993, y tiene modificaciones para esta edición.

4. El capítulo 3 de la primera parte, “Los contenidos educativos entre el ‘vaciamiento’ y el ‘rebasamiento’”, es una reelaboración sobre la base de tres trabajos, uno aparecido en la revista *Transformación Educativa*, Buenos Aires, nº 1, noviembre-diciembre de 1988, con el título “El vaciamiento de contenidos. Precisiones sobre el tema”; otro publicado en la revista *Comunicaciones*, de la Secretaría de Educación de la MCBA, en 1992, con el título “Los contenidos educativos como núcleo de la función social de la escuela”, y el tercero es la introducción a un texto escrito para una conferencia en el V Congreso de Novedades Educativas, Buenos Aires, 1995, sobre el tema de los “Contenidos transversales”. Al preparar esta edición corregí mucho estos textos.

5. El capítulo 4 de la primera parte, “El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico-tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal”, fue escrito, originariamente, como una contribución a la obra colectiva proyectada por la Dirección de Investigación y Desarrollo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, junto con la OEA. La obra fue suspendida, y mi contribución la publicó entonces la revista *Novedades Educativas*, en dos partes, en los números 61 y 62 de 1996. Para esta edición traté de explicitar mejor ciertas afirmaciones que, por la naturaleza del tema, resultan densas para quienes no tengan formación previa en cuestiones epistemológicas.

6. El capítulo 5 de la primera parte, “Disciplinariedad, interdisciplinariedad y transversalidad”, es una reelaboración sobre la base de dos trabajos: la ya citada conferencia sobre los temas transversales, y una

conferencia dada en el Primer Congreso de Orientadores Escolares, organizado por la revista *Ensayos y Experiencias*, Buenos Aires, febrero de 1996, y que llevó como título “El trabajo intersectorial e interdisciplinario. Propuestas y alternativas”. Al preparar esta edición retomé también un viejo y denso trabajo sobre la “Interdisciplinarietà”, que había escrito para la Universidad Nacional de Santiago del Estero en 1984, y que nunca había publicado. El texto que presento es casi un nuevo texto, producto de modificaciones.

7. El capítulo 6 de la primera parte, “Las relaciones del docente con el conocimiento”, fue una de las conferencias de cierre del último congreso de la revista *Novedades Educativas*, Buenos Aires, febrero de 1996, trabajo inédito, y la parte “II. De plazas, mercados y autopistas”, fue una conferencia leída en las II Jornadas de Educación Ética y Ciudadana, organizadas por la Universidad de Salta y el CEFISA, en mayo de 1996, también inédito.

8. El capítulo 1 de la segunda parte, “La escuela como vigencia de lo público en la crisis del estado”, fue originariamente el texto de la conferencia que pronuncié al inaugurar los cursos de la Escuela de Capacitación de la Secretaría de Educación de la MCBA, en el año académico de 1990. Luego fue publicado por la *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, Buenos Aires (MEC-OEA) V (1993) págs. 14-19.

9. El capítulo 2 de la segunda parte, “La calidad de la educación como lucha por el reconocimiento”, es inédito, y fue originariamente el texto de una conferencia pronunciada en el Congreso sobre “La Educación en la década del '90 y los desafíos en el Nuevo Siglo”, organizado por el Centro Pedagógico Juan Mantovani (Córdoba), en Laguna (Brasil), febrero de 1994.

10. El capítulo 3 de la segunda parte, “Educación y trabajo en la construcción de lo social”, es un artículo aparecido en la revista del Instituto para el Desarrollo de Empresarios en la Argentina (IDEA), número 155, de julio de 1991 (ha sido reelaborado).

11. El capítulo 4 de la segunda parte, “La educación ética y ciudadana”, es un artículo escrito para la revista *La Obra*, Buenos Aires, octubre de 1995, publicado en el número especial 892, dedicado a la EGB, en 1995.

12. El capítulo 5 de la segunda parte, “Educar para la convivencia y la participación ciudadana”, es el texto de una conferencia para el “Con-

greso sobre la No Discriminación”, organizado por el programa Nuevas Fronteras, en Villa Giardino, Córdoba, abril de 1996, trabajo inédito.

13. El capítulo 6 de la segunda parte, “La política educativa y los proyectos institucionales”, es una reelaboración de la conferencia dada en el Congreso de Orientadores Escolares —organizado por la revista *Ensayos y Experiencias*, en febrero de 1996—, pronunciada con el título “La orientación escolar y los proyectos institucionales”, inédita.

14. El capítulo 7 de la segunda parte, “Dimensión ética de la función dirigencial en educación. Reflexiones sobre el rol docente”, es una reelaboración del artículo que, con el mismo nombre, publicó la revista *Nuevas Propuestas*, de la Universidad Católica de Santiago del Estero, en su número 1-2, de 1987.

15. Lo que publico como Apéndice de la segunda parte, “La educación ética y ciudadana como educación para lo público”, fue un espacio cedido por la revista *Novedades Educativas* en su número 56 de 1995, precisamente para exponer puntos de vista después de mi alejamiento del Programa Federal de Contenidos Básicos Comunes. Dadas las particulares circunstancias de su publicación y las referencias puntuales a una situación coyuntural, pero de gran significación, me pareció más adecuado presentarlo como un apéndice.

16. El epílogo es la contribución, levemente corregida, que leí en una mesa redonda, que inauguró el Primer Encuentro de Educación para la No Discriminación, organizado por el CEM, en Villa Giardino (Córdoba), en abril de 1996.

A MANERA DE INTRODUCCIÓN: EL CAMPO PROBLEMÁTICO DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Vivimos una etapa de transformaciones en la educación. No podría ser de otra forma si se atiende a los profundos cambios en la vida social. El problema son las direcciones, los sentidos, las decisiones que se toman, las tareas que se proponen, los obstáculos que se encuentran. Se plantean nuevas y viejas razones para educar. Se discute y se argumenta con ellas. Plantear la necesidad de una *crítica de las razones de educar*, desde distintos problemas, es el objetivo de este libro.

Se trata de manera explícita de reflexionar *filosóficamente* sobre la educación. Esta tarea no es ingenua ni es inocente. El campo de la filosofía de la educación es hoy, por lo menos, problemático. Hay supuestos que quisiéramos asumir con responsabilidad y proponerlos como punto de partida y enfoque de los trabajos que se presentan en este libro.

Esta reflexión introductoria es particularmente significativa, porque hay una cierta representación "negativa" en torno al campo de la filosofía de la educación. Sin duda que los primeros responsables de esta representación somos los mismos filósofos. Se presenta el campo, muchas veces, confundido con la exposición, en *una galería de opiniones y de ideas* que algunos filósofos tuvieron sobre la educación. Estas presentaciones se hacen descontextualizando sus redes semánticas, sus campos interrogativos, sus condicionamientos históricos.

Otras veces se intenta presentar la filosofía de la educación como *la*

mera aplicación de algunas categorías, acuñadas por los filósofos, a lo que se supone que subyace en los problemas educativos: una concepción del hombre, una concepción de la verdad, una concepción del bien, una concepción de la sociedad y de la historia, una concepción de la autoridad, de la disciplina, del poder.

No negamos la fecundidad de conocer cómo trata la historia de la filosofía los temas educativos, ni tampoco negamos que existan categorías “codisciplinarias”¹ que atraviesan más de un discurso teórico y práctico. Sin embargo, sostenemos que la filosofía de la educación se mueve, más bien, desde dentro del movimiento reflexivo mismo de la práctica educativa, de las ciencias de la educación y de la historia de la educación.² Se trata de un pensamiento crítico que cuestiona fundamentos y legitimaciones, desde el interior mismo del campo educativo.

Por eso, y como una forma de explicitar los propios supuestos, quisiéramos presentar, a manera de introducción a los textos reunidos en este libro, una reflexión sobre lo que no es y lo que es la filosofía de la educación.

1. No estamos buscando *el nombre propio de la educación*. No se trata de preguntarnos *qué* es la educación en lo esencial, sencillamente porque no existen los nombres propios, es decir los que corresponden “naturalmente” a las cosas. Reflexionamos sabiendo que “antiguamente la rosa estaba junto con su nombre; nosotros, en cambio, tenemos los nombres desnudos”.³ En este sentido, aceptamos como un punto de partida el llamado mundo moderno, y no suponemos que la filosofía de la educación sea algo así como una *metafísica* especial, preocupada por definir la esencia de la educación.

Que tengamos de la educación solamente los nombres “desnudos” no quiere decir, sin embargo, que por educación podamos entender cualquier cosa, o que a la “cosa” de la educación le dé lo mismo cualquier nombre.

Quiere decir, por el contrario, que con estos nombres tenemos que construir y reconstruir, cuantas veces sea necesario, un discurso acerca de la educación, que fundamente y legitime sus opciones en algo distinto

1. G. Palmade, *Interdisciplinarietà e ideologie*, Barcelona, Narcea, 1979.

2. D. Saviani, *Pedagogía histórico-crítica*, San Pablo, Cortez/Autores Asociados, 1991.

3. U. Eco, *El nombre de la rosa*, Barcelona, Lumen, 1985, 10a. ed.

de una presunta convivencia o visión de la esencia misma de la educación, o en algún tipo de propiedad de su nombre adecuado.

Con los nombres de la educación, desnudos de su esencia metafísica, se inauguran en realidad *las ciencias de la educación*. Y la cosa de educar no es una esencia o una idea arquetípica. Es una *historia de complejas prácticas sociales*...

2. Pero tampoco vamos a buscar *la razón única de estas ciencias y de esta historia* de la educación. El mundo moderno, como sabemos, buscó este fundamento en la certeza del *cogito*, en el discurso del método, en un uso legítimo de la razón pura, una vez que la crítica nos hubo mostrado cómo funciona. La desnudez de los nombres, con respecto a las cosas, atrajo, irresistiblemente, la fuerza y el poder del *sujeto*, de la razón, para poder “vestirlos” e “investirlos” de racionalidad segura.

No se trata de preguntarnos, ahora, *qué es objetivamente la educación*, sencillamente porque no existen razones únicas, es decir la posibilidad de determinar a priori, desde una razón “pura” o sujeto trascendental, la objetividad de las prácticas sociales como si fueran meros fenómenos naturales. Por lo mismo, tampoco se trata de preguntarnos por las *leyes del progreso en educación*, desde un espíritu “transhistórico” o sujeto absoluto que se supone sabe el sentido final o la estructura de las formas históricas de la educación.

La ilusión moderna consistió, en efecto, en reemplazar la relación de los nombres con las cosas, por una relación de los objetos con los sujetos. La filosofía de la educación podía abandonar sus pretensiones metafísicas y entrar, como positivismo, en el seguro camino de la ciencia.

Parafraseando la alusión de Eco y aludiendo a la crisis misma de la modernidad, que es nuestro problema, podemos decir que reflexionamos sabiendo que “*modernamente, los objetos estaban con un sujeto racional único, nosotros; en cambio, tenemos los sujetos desfondados, escindidos y fragmentados*”. En este sentido, aceptamos también, como un punto de partida, la llamada crisis de la modernidad misma y nos colocamos en medio del debate ante las posibles alternativas de “posmodernidad”.⁴

4. C. Cullen, “Ética y postmodernidad”, en VV.AA., *¿Postmodernidad?*, Buenos Aires, Biblos, 1988.

Que para pensar la educación no sólo tengamos sus nombres desnudos sino también su racionalidad “desfondada” no quiere decir que nostalgemos algún trasmundo, como diría Nietzsche, que nos revele el nombre propio, el modelo originario. Las reacciones premodernas a la crisis de la razón y del sujeto moderno (y su correspondiente ideología neoconservadora) son buenos testigos de esta nostalgia, cada vez que lamentan la pérdida de la buena senda, la de las verdades esenciales, los valores absolutos y la correcta concepción de la persona.

En realidad, el hecho de que tengamos los sujetos desfondados quiere decir que la racionalidad es más plural que lo que creíamos, más atravesada por el deseo y por el poder que lo que nos habíamos ilusionado. Con las razones de educar, desfondados sus sujetos, se inaugura en realidad el *pensamiento crítico acerca de la educación*. Y la cosa de la educación no es tampoco un mero objeto de ciencia, neutralizado de toda valoración, un mero “hecho” sin sentido y sin construcción del sujeto mismo que lo determina. La educación es un *discurso o, mejor expresado, una práctica social discursiva*. Es decir que en las razones de educar hay conflicto de interpretaciones, lucha por la hegemonía, imposiciones ideológicas, construcción de subjetividad y de realidad social.

3. Se trata de pensar la educación, pero no orientados por la pregunta en torno a sus presuntas propiedades esenciales, ni tampoco por la pregunta en torno a sus presuntas cualidades objetivas. Nos interesa en realidad su historicidad y su discursividad social. Y por eso, proponer una crítica a las razones de educar.

4. Aceptado que la educación no tiene un nombre propio que defina su “esencia”, tampoco nos interesa reducir el campo de la filosofía de la educación al mero análisis del “uso” de palabras “pedagógicas” en el lenguaje cotidiano, con la esperanza de encontrar su sentido *pragmático*, el que nos permite comunicarnos presuponiendo que a ese uso lo determina una “forma de vida”, y que llegados ahí *sólo cabe la descripción*. Este camino lo intentaron Peters⁵ y sus seguidores, y ha servido para “clarificar” nociones, pero no para pensar la educación. La filosofía

5. R. S. Peters, *Filosofía de la educación*, México, FCE, 1977.

analítica alcanza para criticar el positivismo, pero es insuficiente para instaurar una crítica de las razones de educar.

5. Por otro lado, aceptado que la educación no tiene una razón única que defina su “objetividad”, sí nos interesa analizar críticamente su presencia dispersa en las prácticas sociales, con la esperanza de encontrar su poder *productivo de subjetividad social*, que nos permita comprendernos, presuponiendo que a esa presencia dispersa la determinan “razones de educar” que legitiman razones sociales, políticas, económicas, culturales, y que llegados ahí *sólo cabe la crítica y la resistencia*. Este camino se coloca en las huellas de Freire, Bourdieu-Passeron, Etablet, Snyders, Foucault y, últimamente, Giroux, Bernstein, Apple, McLaren y otros.

6. Es que no nos podemos situar, al menos inocente o impunemente, en presuponer que la educación *se asemeja a un movimiento natural*, a un cambio, a un paso de la potencia al acto, a una mera cuestión de *desarrollo*. Pero tampoco podemos situarnos en la presuposición de que la educación *se asimila a la operación cultural*, a un intercambio de sentidos, a un paso de lo real a lo simbólico, a una mera cuestión de *socialización*.

7. El hecho de que no exista el nombre propio de la educación como una idea arquetípica o una esencia metafísica no quiere decir que se reduzca a un mero *fenómeno natural* —el desarrollo de las potencialidades—, por complejo que sea en su estructura, en su legalidad y en su continuidad. Es la tentación de todas las visiones de tipo positivista, que tienden a reducir la educación al fenómeno “natural” del aprendizaje o al “hecho” cultural de la socialización. Tratándose de educación, el positivismo no es una mera opción epistemológica sino claramente una **toma de posición ético-política**. No es lo mismo el positivismo **progresista**, en historia de la educación, que fue crítico del dogmatismo **metafísico**, que el positivismo reaccionario en los tiempos que corren, que en **nombre de la evidencia de los hechos** pretende obturar todo pensamiento **crítico** en el campo educativo.

8. El hecho de que no exista la razón única de educar no quiere decir **tampoco** que se reduzca a una mera acción cultural —la socialización de

los individuos y de los grupos—, por compleja y variada que sea en su estructura, en su legalidad y en su continuidad. Es la tentación de los enfoques de tipo pragmatista de la educación, que tienden a confundir educación con el fenómeno “cultural” de la adaptación al grupo y de la inculturación. Tratándose de educación, el pragmatismo no es tampoco una mera opción epistemológica sino que es claramente una toma de posición ético-política. No es lo mismo el pragmatismo democratizador, en historia de la educación, que reaccionó frente a la soberbia iluminista del enciclopedismo elitista, que el actual pragmatismo neoconservador que, en nombre del fin de las ideologías y de las utopías, pretende legitimar y profundizar una clara segmentación y una política de marginación y exclusión.

9. No buscamos definir la educación ni como esencia metafísica ni como objeto natural, pero tampoco nos interesa reducirla a un mero juego de lenguaje o a una mera dispersión de prácticas sociales. Nos interesa más bien colaborar en la producción de una *crítica de las razones de educar, presentes en las formas de vida y en las mismas prácticas educativas*.

10. Mi propuesta es situarnos en medio del debate, trayendo a la “conversación”, como diría Rorty,⁶ algunas formas de preguntarnos por la educación, que reconstruyen algunos caminos para pensar sus razones.

11. Me parece central comenzar diciendo que la educación deja de ser mero desarrollo y mera socialización, precisamente cuando aparece el pensamiento crítico. El *pensamiento crítico*, que no sólo destrona las “esencias”, sino que también limita el alcance de los “objetos”. Y entonces obliga a privilegiar, en el estudio de la educación, los procesos mediadores de las relaciones entre desarrollo y socialización, que desencadenan las intenciones de enseñar, es decir de transmitir determinados conocimientos. Que entre el desarrollo “natural” y la socialización “cultural” medien saberes enseñados es, nos parece, el gran tema de la educación y el que funda una crítica de las razones de educar.

6. M. Rorty, *La filosofía, espejo de la naturaleza*, Madrid, Cátedra, 1991.

12. Las razones de educar son, en realidad, razones para justificar una práctica social, una acción humana. El esfuerzo por autonomizar el discurso y la reflexión sobre la acción humana, en relación con los fenómenos naturales o los meros objetos teóricos, enriquece la posibilidad de pensar la educación como un campo propio de la *filosofía práctica*.

La educación no sólo tiene que ver con la historicidad y con la discursividad, sino abiertamente con la *normatividad*, es decir con la ética y la política. Y entonces la mediación del conocimiento enseñado, entre desarrollo y socialización, es ella misma objeto de crítica. ¿Cómo se *legitima* el conocimiento que educa?

Es desde estas preocupaciones que ofrecemos este material reflexivo. Está escrito en los últimos años y siempre tratando de responder a estas preguntas y desde estos enfoques.

La unidad de los textos viene dada fundamentalmente por el lugar reflexivo desde donde fueron escritos: la filosofía de la educación como parte de la filosofía práctica, pero con todas las dificultades narrativas de su historicidad y todo el espesor epistemológico de su discursividad.

Nuestro punto de partida es hoy y aquí. La condición de posibilidad para poder pensar es *saber estar*, meramente estar, para lo cual es necesario despojarnos, desconstituírnos de todo aquello que el “afán por ser” nos exige y de todo aquello que el “mero acontecer” o “pasar” nos hace resignar.

No estamos apelando a una duda metódica (que siempre presupone una certeza) ni estamos postulando la necesidad de la *tabula rasa* o el “animal salvaje” (que siempre suponen un desigual “lleno” de información o una desigual “riqueza” de las naciones). No se trata de despojarnos de los saberes previos. Se trata de no “instalarnos” en lo que ya somos, que es un producto complejo de identidades asignadas y de lucha por el reconocimiento. Se trata de saber estar con los nombres desnudos y con los sujetos desfondados y, desde ahí —donde es posible reconocernos como “otros”—, crear el mundo de vuelta.⁷

Es injusto que la transmisión del saber y la producción de sujetos sociales del conocimiento no alcance a todos, y no alcance para que las

7. R. Kusch (1965), *América profunda*, Buenos Aires, Bonum, 1972, 2a. ed.

necesarias relaciones entre desarrollo y socialización se pongan al servicio del bienestar de todos. Desde estos principios y desde estas convicciones, en distintos tiempos y circunstancias, fueron escritos estos trabajosos intentos de pensar la educación.

Primera parte

EDUCACIÓN Y CONOCIMIENTO

PRESENTACIÓN: LAS RELACIONES DE LA EDUCACIÓN CON EL CONOCIMIENTO

Se trata de reflexionar sobre los fundamentos de las razones de educar. En esta primera parte tratamos de plantear la cuestión desde una definición de las relaciones de la educación con el conocimiento. Desde siempre éste ha sido el meollo del concepto mismo de educación y de las prácticas educativas. Justamente, lo que en cierto sentido define la educación y su diferencia de otras acciones sociales es su intento de “socializar mediante el conocimiento”. Es desde esta tarea que es posible entender las relaciones entre enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, no es algo simple ni lineal poder definir las relaciones que guarda la educación con el conocimiento.

Primero, porque no siempre se comprendió el conocimiento de la misma manera, y es una hipótesis válida rastrear cómo las variaciones históricas en torno a los procesos, los criterios y las formas del conocimiento condicionaron los procesos, los criterios y las formas de las razones de educar.

Segundo, porque no siempre se sostuvo la educación desde las mismas funciones sociales, y es también una hipótesis válida rastrear cómo las variaciones históricas en torno a los fines, las legitimaciones, los modelos en las formas de educar condicionaron fuertemente los modos de comprender los procesos mismos del conocimiento, sus diferenciaciones, sus jerarquizaciones, sus criterios de validación.

En cierto sentido ni la historia de la educación ni la historia de la

filosofía del conocimiento pueden prescindir de sus mutuas contaminaciones. Sin embargo, es un rasgo del mundo moderno el intento de autonomizar los procesos del conocimiento, particularmente del conocimiento validado como “científico”, de los avatares de los procesos sociales y sus presiones para enfocar y comprender la realidad. Y, paradójicamente, es también parte de la idea de una “modernidad” el intento de autonomizar los fines de la educación —que se corresponden con los fines de la socialización y la humanización— de los complejos procesos de legitimación de la producción y legitimación de los conocimientos.

Sin duda que esta situación se tradujo en la necesidad de introducir la *crítica* en todo intento de fundamentar tanto el conocimiento como la educación. Es el costo de ganar la autonomía frente al dogmatismo, en las formas de comprender el conocimiento, y frente a la imposición autoritaria, en las formas de comprender la educación. Es lo que Kant llamaba la “revolución copernicana” en las “razones de conocer”, y lo que podríamos llamar la “revolución rousseauiana” en las “razones de educar”.

La ilusión moderna, en cuya crisis queremos situarnos para reflexionar, consistió en la extraña construcción social de una educación reducida a un método inmanente al proceso mismo del conocimiento, casi un mero “discurso del método” y, recíprocamente, la construcción social de un conocimiento reducido solamente a los procesos sociales de la educación, casi una mera “cultura escolar”. Dicho de otra manera: la ciencia se ilusionó con dominar los procesos sociales de la educación, y la educación se ilusionó con domesticar los procesos críticos del conocimiento.

Ni la ciencia, sin dejar de ser “autónoma”, deja de estar relacionada con los fines sociales del conocimiento, ni la educación, sin dejar de ser “autónoma”, deja de estar relacionada con la fuerza crítica del conocimiento.

En estas “contaminaciones” de discursos “autónomos” quisiéramos reflexionar. Por de pronto, proponiendo una noción de educación más comprometida con el conocimiento, y por otro lado, proponiendo una noción de conocimiento más comprometida con la educación.

Esto se traduce en una serie de problemas que se intentan abordar en los capítulos de esta primera parte: los fundamentos del currículo, la noción de contenido educativo, las formas en que el debate epistemológico incide en la determinación de las competencias buscadas con la

educación, las formas de organizar los conocimientos en la enseñanza, las relaciones que el docente mismo tiene con el conocimiento.

La hipótesis básica es distinguir un concepto *meramente prescriptivo* de educación, de un concepto *estrictamente normativo*, que agrega a las “prescripciones sociales” en torno a lo que hay que enseñar la cuestión de la legitimidad de esas prescripciones. Si bien en esta primera parte la óptica está más centrada en lo prescriptivo, mientras que en la segunda parte los trabajos se centran más en la óptica estrictamente normativa, lo que verdaderamente nos preocupa es mostrar la necesidad de pensar críticamente las relaciones entre lo que se prescribe enseñar y lo que se debe enseñar. Por lo cual esta distinción tiene un valor más bien heurístico y operativo.

LAS COMPLEJAS RELACIONES DE LA EDUCACIÓN CON EL CONOCIMIENTO, COMO PERSPECTIVA PARA PENSAR LOS FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULO

Se propone en este capítulo mostrar cómo las diversas dimensiones y los diversos aspectos, que habitualmente se incluyen como “fundamentos del currículo” refieren, en última instancia, a modos de explicitar las complejas relaciones de la educación con el conocimiento.

Se divide la exposición en tres momentos: una introducción —que busca definir qué se entiende por *fundamentos del currículo*—, un desarrollo de la idea central del trabajo —que intenta explicar por qué estos fundamentos hay que buscarlos en los modos como se explicita la función social de la escuela de *educar mediante el conocimiento*—, y una conclusión —donde se muestra la incidencia de esta perspectiva sobre los fundamentos—, para la *organización curricular de los contenidos educativos*.

LOS FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULO

Es sabido que la misma noción de currículo tiene una variedad de acepciones y conforma un verdadero *campo teórico problemático*.¹ Jus-

1. Cfr. el excelente trabajo de Flavia Terigi, “Diseño, desarrollo y evaluación del currículo”, Buenos Aires, MEC.PTFD, 1993, donde se presenta la discusión actual sobre el concepto.

tamente sostenemos que un criterio para evaluar estas diversas concepciones de currículo pasa por los modos de operar, cada modelo conceptual, las relaciones de la educación con el conocimiento. Es decir, en esos modos discutir sus fundamentos.

Es sabido también que en la transformación del sistema educativo argentino, en consonancia con la nueva Ley Federal de Educación, 24.195 de 1993, se supone la vigencia de varios *currículos*, conforme a la clara tendencia descentralizadora y federal de la nueva ley, pero se supone también, para asegurar la unidad del sistema, que *se compartirá* una concepción de Diseño Curricular, con bases comunes, con componentes referidos a las mismas cuestiones, con definiciones de criterios de organización de los contenidos que mantengan pautas comunes.²

Este desafío de diversidad y unidad sólo puede ser sostenido desde una clara definición de las relaciones de la educación con el conocimiento, es decir desde los fundamentos de todos y cada uno de los currículos.

Tanto frente al problema teórico para definir un currículo, como frente a los desafíos prácticos que implica construir diversos currículos compatibles, la reflexión sobre los fundamentos nos parece imprescindible.

Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de fundamentos de un currículo?

Para responder a esta pregunta es necesario acordar que el problema de los fundamentos se plantea a partir de la pretensión *normativa* del currículo. En la resolución citada del Consejo Federal de Cultura y Educación, cuando se describe la función del currículo, definido como “explicitación fundada de un proyecto educativo [...]” claramente se habla de “establecer las *normas* para la especificación, evaluación y mejoramiento de los contenidos y procesos de enseñanza y aprendizaje en diversos contextos políticos y socioeconómicos, y servir como *código común* para la comunicación entre los distintos protagonistas del quehacer educativo”. Se trata, en definitiva, de un conjunto de prescripciones para el trabajo y la comunicación docentes.

Entonces, la cuestión de los fundamentos del currículo es un problema de *legitimación* de las prescripciones sobre la enseñanza que lo definen.

2. Cfr. Resolución nº 37/94 del Consejo Federal de Cultura y Educación, Buenos Aires, julio de 1994.

Los fundamentos del currículo son, en definitiva, los criterios que legitiman sus prescripciones sobre la enseñanza.

Un primer criterio de legitimación tiene que ver con la *coherencia normativa*, en relación con la Constitución Nacional y la Provincial correspondiente, así como con la Ley Federal de Educación y las leyes educativas provinciales, cuando las haya. Una prescripción curricular que contradijera estas normas mayores convertiría al currículo que la contiene en un currículo mal fundado, o simplemente infundado. Este criterio no hay que entenderlo como de coherencia puramente formal o extrínseca, sino que supone “acuerdo” con los principios fundantes de cualquier política educativa. En realidad, se trata del fundamento *pedagógico-político*, y por lo mismo ético y social, de cualquier currículo.

Un segundo criterio de legitimación tiene que ver con la *consistencia racional* de las prescripciones curriculares sobre la enseñanza, tanto en lo que se refiere a los *procedimientos* de su construcción y elaboración, como a las *argumentaciones*, que permiten comprenderlas, explicarlas, justificarlas. Este criterio supone mucho más que una mera prolijidad formal en la construcción y la presentación de los diseños. Supone poner en juego una comprensión de las relaciones de la educación con el conocimiento. En realidad, se trata del fundamento *pedagógico-epistemológico*, y por lo mismo crítico y público, de cualquier currículo.

Un tercer criterio de legitimación tiene que ver con la *prudencia razonable* de las prescripciones curriculares sobre la enseñanza, lo cual permitirá su aplicación y eventualmente su transformación. Este criterio define con claridad los *alcances* de las prescripciones curriculares, no solamente en relación con los logros esperables sino también en relación con lo que no es prescriptible curricularmente, y a lo que, aun siendo prescriptible, se opta por dejarlo al libre juego de las decisiones institucionales y áulicas. La contextualización, la innovación, la evaluación permanente dependen de la razonabilidad de las prescripciones. En realidad, se trata del fundamento *pedagógico-profesional*, y por lo mismo *didáctico* e institucional, de cualquier currículo.

Prescripciones curriculares coherentes, consistentes y prudentes son las que están fundadas en razones políticas, epistemológicas y profesionales. Creo que el lugar donde se integran los diversos fundamentos, y por lo mismo donde se construye la real legitimación de las prescripciones curriculares, es la definición misma de la función social de la escuela.

la, cuando se la entiende con toda la carga política, epistemológica y de profesionalidad docente que implica verla como la tarea de socializar mediante la enseñanza de conocimientos legitimados públicamente. Paso a desarrollar esta idea, particularmente fecunda para plantear los fundamentos del currículo.

EDUCAR MEDIANTE EL CONOCIMIENTO

En realidad un currículo explicita, de alguna manera, *las complejas relaciones del conocimiento con la sociedad*. Por de pronto define un modo de relacionarse con el conocimiento, tanto cuando define la enseñanza como cuando define el aprendizaje. Define también un modo de entender el conocimiento mismo cuando define los contenidos educativos. Define, finalmente, un modo de entender las relaciones del conocimiento con la vida cotidiana y con las prácticas sociales. En estas relaciones se explicitan:

1. Los modelos deseables en la construcción del *sujeto social del conocimiento*;
2. criterios para el control de la *circulación social del conocimiento*;
3. logros esperables en relación con los *finés sociales del conocimiento*.

Que la socialización de los individuos suponga la construcción de un sujeto social del conocimiento, y que esta construcción necesite la intervención explícita de sujetos que enseñen conocimientos para que otros los aprendan, es el elemento instituyente de la escuela como lugar social donde se enseñan *conocimientos* y se aprenden *conocimientos*.

Que la definición misma de contenido educativo –incluyendo por ejemplo conceptos, procedimientos, normas y actitudes, y la selección de los contenidos que se enseñan y su organización– suponga la construcción de una red de control social del conocimiento que circula, y que esa construcción suponga la opción explícita de criterios que legitimen las definiciones tomadas, son elementos instituyentes de la escuela como

lugar donde se enseñan *conocimientos válidos* y se aprenden *conocimientos válidos*.

Que la definición misma de las relaciones de los contenidos educativos con la vida cotidiana, con las prácticas sociales y con el mismo conocimiento suponga la determinación de fines sociales del conocimiento, y que esa determinación obligue a definir una gama variada de competencias para el desempeño social y la realización individual, son elementos instituyentes de la escuela como lugar donde se enseñan *conocimientos válidos y significativos*, y se aprenden *conocimientos válidos y significativos*.

La escuela socializa mediante la enseñanza de conocimientos legitimados públicamente.

Quisiera aclarar esta definición para completar la idea de la escuela como institución donde se enseñan y se aprenden conocimientos válidos y significativos.

Que la escuela *socializa* quiere decir, en realidad, que *resignifica* continuamente procesos socializadores anteriores y simultáneos, interiores de la escuela y exteriores a ella. La escuela no inventa la socialización ni la monopoliza. Lo que sí hace, o debe hacer, es resignificarla desde la enseñanza.

Que la socialización sea *mediante la enseñanza* quiere decir que la escuela *recrea* continuamente conocimientos producidos en otros contextos sociales y, para que los produzcan otros sujetos sociales distintos del maestro. La escuela no inventa el conocimiento ni monopoliza su circulación. Lo que sí hace es enseñarlo, intencionalmente, sistemáticamente, públicamente.

Que la enseñanza sea de conocimientos *legitimados públicamente* quiere decir que la escuela enseña *a todos*, sin restricciones ni exclusiones, *de todo*, sin censuras ni exclusiones, *para todos*, en un clima democrático y pluralista. Esto no quiere decir que le dé lo mismo enseñar a cualquiera y cualquier cosa y con cualquier fin. Quiere decir, por el contrario, que legitima lo que enseña públicamente, sin discriminaciones de los sujetos,

sin dogmatismo en la selección de los objetos, sin autoritarismos en la práctica de los métodos.³

Creo que en estas formas de plantear las relaciones con el conocimiento, tanto del sujeto social que enseña como del que aprende, tanto en relación con los contenidos que selecciona como con las competencias que pretende formar, es donde, realmente, hay que buscar los fundamentos del currículo.

CONSECUENCIAS PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS

Es en este contexto que quisiera proponer algunas reflexiones sobre lo que podemos llamar “el formato escolar del conocimiento”, es decir las formas en las que se organiza la enseñanza de los conocimientos, limitándome solamente a un aspecto: los agrupamientos de los contenidos educativos con criterios disciplinares, interdisciplinares y transversales. Es claro que el “formato escolar del conocimiento” tiene otras muchas variables: criterios políticos de selección de contenidos, concepción misma de contenido educativo, modos institucionales, condiciones laborales y de formación de los docentes, dispositivos espaciales y temporales, demandas sociales, criterios de evaluación de rendimiento, etc. Para el tema de las relaciones educación-conocimiento, como fundamento del currículo, es particularmente significativo este problema.

1. El formato escolar disciplinar para el conocimiento

Que el conocimiento aparezca socialmente organizado en disciplinas es un complejo tema, que pertenece simultáneamente a la historia de las ciencias, a la historia de la educación y a la sociología del conocimiento.

3. Cfr. C. Cullen, “La escuela como vigencia de lo público en la crisis del estado”, *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, Buenos Aires, V (1993), págs. 11-23, cap. 1, parte segunda, de este libro.

Como lo hemos tratado de mostrar en otro lugar,⁴ la disciplinariedad implica un recorte en el conocimiento desde, por lo menos, tres criterios: la *comunicabilidad*, la *inserción en las prácticas* sociales, la *especificidad* de contenidos y métodos.

1. Los conocimientos se agrupan disciplinadamente para facilitar su comunicación, su enseñanza, y al mismo tiempo regularla y condicionarla a una serie de pasos y saberes previos. Se trata de un concepto *didáctico* de disciplina.

2. Los conocimientos se agrupan disciplinadamente, además, para facilitar la adquisición de competencias determinadas necesarias para la vida social, y también para regular y condicionar su producción y circulación desde ciertas finalidades sociales. Se trata de un concepto *instrumental* de disciplina.

3. Los conocimientos se agrupan disciplinadamente, por último, desde ciertas características propias, según los campos de la realidad a que se refieren, los tipos de categorías que utilizan, las formas de construir las teorías y de controlar las afirmaciones, las hipótesis, los modos de explicación y la propia historia en la que se insertan. Se trata de un concepto *epistemológico* de disciplina.

En cierto sentido, este modo de agrupamiento “disciplinar” parece corresponderse con los procesos mismos de desarrollo cognitivo, en los diversos contextos sociales. La ley de la diferenciación y la especialización, a medida que crece la complejidad, parece verificarse en la historia de la ciencia y de la educación. Sin embargo, los agrupamientos disciplinarios de los conocimientos desde los tres criterios señalados –su enseñabilidad, su inserción en las prácticas sociales y su especificidad propia– fueron acompañados siempre por complejas reglas de demarcación de fronteras, de leyes para permitir o prohibir el tránsito de un grupo a otro, de luchas por reconocer jurisdicciones, por intentos de subordinar, jerarquizar o hegemonizar. Los formatos disciplinarios no sólo reconocen diferencias de conocimientos sino que diseñan también *un universo del*

4. Cfr. C. Cullen, “La interdisciplina”, *ad instar manuscripti*, Universidad Nacional de Santiago del Estero, 1980.

saber, asignando lugares y funciones, para de este modo asegurar la unidad del sujeto social del conocimiento, garantizar el control social de su circulación y realizar eficientemente sus fines sociales.

En este contexto es oportuno pensar el llamado, con muchas imprecisiones, modelo *enciclopédico*, típico formato *moderno* escolar para organizar los contenidos educativos.

Entiendo por “modelo enciclopédico” el que organiza los conocimientos por aquellas diferencias disciplinares, legitimadas desde su pertenencia a un registro de conocimientos válidos (científicos), que se suponían necesarios para tener una formación “general” (opuesta a una profesional y específica). Este “registro”, por su pretensión de totalidad, por su criterio arbitrario de orden (el meramente alfabético) y su criterio histórico de exposición en cada caso (acumulación progresiva del conocimiento en la disciplina correspondiente), es llamado, precisamente, *enciclopedia*.⁵

Este modelo enciclopédico se presenta con clara intención crítica del modelo *jerárquico*, típico formato escolar *antiguo*, para organizar los contenidos educativos. Entiendo por “modelo jerárquico”, el que organiza los conocimientos por aquellas diferencias disciplinares, regidas por la “dignidad” de sus objetos medida según criterios de mayor o menor aproximación a las ideas o verdades esenciales, y que implica relaciones de subordinación.

Por ejemplo, la filosofía tiene un objeto más “digno” que las matemáticas o la física, porque estudia el ser en cuanto ser, y no al ser cuantitativo, o al ser cuantitativo y en movimiento. Por otro lado, hay saberes que tienen una dignidad sólo instrumental, y entonces son introductorios y propedéuticos, y están subordinados al servicio que prestan a saberes con dignidad más sustancial.⁶ Se legitima esencialmente una jerarquía de saberes. Hay saberes “inferiores” y saberes “superiores”.

5. El término “enciclopedia” significa, literalmente, “enseñanza alrededor de”, “entorno a”. En el uso moderno tiene claramente la connotación de “cultura general”. Se trata de algo así como dar una “vuelta” alrededor de los conocimientos, que se suponen necesarios para la “cultura”.

6. Un ejemplo paradigmático lo da la forma de organizar la enseñanza que propone Platón en los libros sexto y séptimo de *República*, donde se ve claramente la diferencia de “dignidad” entre saberes “corporales”, “técnicos”, “prácticos”, “dialécticos”. Otro buen ejemplo lo da la forma medieval de organizar la enseñanza, distinguiendo los dos tramos,

El modelo enciclopédico, propiamente disciplinar, *homogeiniza* los saberes que incluye, rompiendo jerarquías, pero lo hace separando entre sí los saberes, y excluyendo saberes que no cumplen las condiciones de validez, que dan la visa o el permiso para transitar por la Enciclopedia.

La lucha por autonomizar las esferas del saber científico, moral, estético, rompiendo sus mutuas dependencias, propia de la modernidad (y por lo mismo progresista en relación con la Antigüedad),⁷ se sostuvo, en el campo educativo, produciendo efectos de separaciones y contaminaciones que vale la pena mencionar. No fue precisamente la “pureza” de la razón, que había legitimado esa autonomía en el programa de la Ilustración, la que presidió la organización escolar de los conocimientos.

Algunos de esos saberes —la moral, la política, por ejemplo—, excluidos de la Enciclopedia, quedaron confinados escolarmente en el campo de los grandes *fin*es de la educación, abriendo la tensión entre “formación” (del buen ciudadano, del carácter) e “instrucción” (en los saberes científicos), y otros quedaron relegados al submundo escolar de los llamados “saberes” (o materias) *complementarios* (arte, educación física) o puestos en ese extraño lugar de lo *extracurricular o extraescolar* (temas relacionados con la vida cotidiana, por ejemplo).

Estimo que el efecto que se produjo fue una progresiva pérdida de la significación social de la enseñanza escolar, que se manifiesta, por un lado, en el alejamiento (o brecha) de la vida, como lo testimonia el poderoso movimiento crítico de la Escuela Nueva, y, por el otro, en la normalización, cada vez más fuerte, de los contenidos enseñados, que se alejan progresivamente de las fuentes de producción de los conocimientos científicos y tecnológicos y de los debates sociales correspondientes. Creo que los diagnósticos de la llamada Pedagogía Crítica, en relación con el vaciamiento de contenidos y de pérdida de significación social de la escuela, son un buen testimonio de esta situación.

El problema radica en que este modelo “enciclopédico” construyó un sujeto social del conocimiento, escindido en sí mismo, desfasado del

el del *trivium*, o saberes propedéuticos e instrumentales, y el *quadrivium*, o saberes sustanciales, referidos o contenidos “importantes”.

7. Cfr. J. Habermas, *Der philosophische Diskurs der Moderne*, Frankfurt, Suhrkamp, 1991.

sujeto cultural que lo sostiene; sostuvo, como criterio de control social para la circulación del conocimiento, el “despojo” de saberes previos (y con ellos de contextos socio-económicos diferentes), y la consigna de la “neutralidad” y de la “normalidad” de los saberes enseñables (y con ellos la exclusión de la historicidad, el conflicto y la crítica); finalmente se ilusionó pensando que con la adaptación a la sociedad unidimensional y a sus valores hegemónicos se lograrían los fines sociales de la educación, que una retórica repetida y ampulosa formulaba, y sigue formulando, como “formación integral del hombre y del buen ciudadano”.

2. El formato escolar interdisciplinar y el transversal para el conocimiento

Ante la evidencia de un sujeto social del conocimiento, escindido en sí mismo, fragmentado y disperso en sus saberes y sentidos; ante la evidencia de que los criterios de control de la circulación del conocimiento, puestos en el no reconocimiento de los saberes previos (y sus contextos de diferencias) y en la exclusión del conflicto y de la innovación en la “normalidad del saber”, no lograron ni superar las marginaciones ni resolver el fracaso escolar; y ante la evidencia, finalmente, de que la adaptación pretendida generaba sólo competencia salvaje e individualismo social creciente, la *escuela reacciona e intenta*, fiel a su naturaleza de institución socializadora por el conocimiento, cambiar sus formatos escolares para el conocimiento.

Se revisan los criterios de selección de contenidos y la concepción misma de contenido educativo; la didáctica separa las teorías de la enseñanza de las teorías del aprendizaje; se discute la pedagogía por objetivos y, revalorizando los contenidos, se avanza hacia una pedagogía por competencias, se discuten los fines sociales de la educación tratando de romper la mera adaptación o reproducción, y el servicio a un pretendido desarrollo lineal y reductivamente pensado.

Se busca una formulación que explicita, al mismo tiempo, el desafío y el fracaso, como hace, por ejemplo, el informe final *Educación y conocimiento*, de la CEPAL-UNESCO, cuando habla de formar para la “competitividad” (en términos de inserción en un nuevo orden interna-

cional), y de “ciudadanía moderna” (en términos de educación para el pluralismo democrático y la convivencia con la diferencia cultural).⁸

Es en este contexto donde aparecen dos modelos de formato escolar para el conocimiento –el interdisciplinar y el transversal–, que son distintos pero no excluyentes, y que quisiera defender no como dos modelos que niegan el formato disciplinar moderno sino como dos modelos que, bien entendidos, critican y corrigen las “ilusiones” enciclopedistas y las “ideologías” de tipo reproductivistas o marginadoras, que con mucha frecuencia se les asociaron.

Digo esto porque creo que se debe tirar el agua sucia de la bañera después de lavar al niño, pero no se debe tirar al niño. En nombre de la integración interdisciplinar de contenidos se introducen muchas veces, en la escuela, las viejas jerarquizaciones esenciales, con exclusiones de algunos contenidos disciplinares y con forzadas integraciones de otros. Y en nombre de los contenidos transversales, se corre el peligro real de vaciar de contenidos disciplinares a la escuela.

Me limito a describir algunos desafíos que presentan estos nuevos formatos escolares, para pensar la relación educación-conocimiento, con la sola intención de formular una tesis: necesitamos encontrar con inteligencia la justa proporción de contenidos disciplinares, interdisciplinares y transversales, para asumir hoy, con responsabilidad, nuestra tarea de socializar mediante el conocimiento, es decir educar.

a) El formato escolar *interdisciplinar*

Quisiera señalar algunas cuestiones:

1. Lo interdisciplinar es dependiente del tipo de relaciones que efectivamente se van dando en la producción de los conocimientos científicos y tecnológicos. Estas relaciones van *desde* la mera yuxtaposición (multi o pluridisciplinaria), para dar cuenta de aspectos disciplinares involucrados en un problema u objeto que sin embargo es definido como extradisciplinar, *pasando por* verdaderas relaciones interdisciplinares, que transforman los cuerpos teóricos y categoriales de las disciplinas intervinientes y que a

8. Cfr. CEPAL-UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Naciones Unidas, Santiago, Chile, 1992.

veces producen o crean nuevas disciplinas, *hasta llegar*, en algunos casos, a verdaderos planteos transdisciplinarios, logrando —como definen algunos— una axiomática común a varias disciplinas.

2. En este sentido, la interdisciplina, como problema epistemológico, se mueve desde la lógica y la historia de las disciplinas, no siendo fácil, muchas veces, distinguir cuándo se da efectivamente y cuándo se trata sólo de la confluencia de muchas o algunas disciplinas, en el tratamiento investigativo de algún tema o problema. La transferencia al formato escolar pienso que debe limitarse a la planificación de algunos *núcleos interdisciplinarios*, sobre la base de una organización disciplinar de los contenidos.

3. Esto no quita que, por razones de trasposición didáctica y de lo que hemos llamado “operación pedagógica”, puedan darse, sobre todo en el nivel inicial y en los primeros ciclos de la EGB, formatos organizados por “áreas”, conscientes de que este tipo de organización no responde necesariamente a razones estrictamente epistemológicas, sino a una lógica determinada del trabajo escolar.

4. Con estas aclaraciones creo importante formular dos reglas en relación con lo interdisciplinar como formato escolar del conocimiento:

- 1a. Integrar sólo lo integrable, explicitando las razones. Negativamente, se puede formular como “no forzar integraciones ni caer en un integracionismo infundado”.
- 2a. Trabajar las relaciones posibles en el universo de las disciplinas *escolares* y no solamente en los contenidos *científicos*, que las fundan en sucesivas mediaciones. Negativamente, se puede formular como “no excluir a priori de posibles relaciones a ninguna disciplina escolar”.

Se trata de dos reglas que funcionan de modo simultáneo: no forzar ilusoriamente integraciones y no excluir dogmáticamente integraciones posibles.

Creo que el trasfondo de los intentos interdisciplinarios es reconocer que la unidad de la razón, como alguien lo ha dicho, es también plura-

lista. Es decir que el sujeto social del conocimiento, deseable de construir, no es ni una unidad *metafísica* (esencial) ni una unidad meramente *trascendental* (a priori). Es una unidad socio-histórica que se construye por mediaciones e interacciones.

Por otro lado, se trata de reconocer que el criterio de control social del conocimiento que circula es el uso *público* de la razón, pero no entendido como el uso *puro* de la razón de un yo epistémico al abrigo de los condicionantes sociales y personales, sino como el *diálogo racional y argumentativo* de un “nosotros pensamos”, que se constituye como comunidad científica, y en nuestro caso como comunidad escolar.

b) El formato escolar *transversal*

Aquí también quisiera señalar algunas cuestiones.

1. La presencia de contenidos transversales en los programas educativos obedece a una lógica distinta de la de los contenidos interdisciplinarios, si bien se inscribe, como aquélla, en la misma intención de resignificar socialmente a la escuela.

- 1a. La interdisciplina critica al formato enciclopédico en lo que tiene de compartimientos estancos y de supuestos ilusorios en la unidad trascendental de la razón.
- 1b. La transversalidad, en cambio, apunta a otra crítica, que es la desvinculación de los conocimientos escolares en relación con los problemas sociales, relacionado con la separación de las esferas de la cultura y con la pretendida neutralidad y no conflictividad de la razón enseñante.

2. En este sentido, se suele decir que los contenidos transversales responden a demandas sociales específicas y no a la lógica de las disciplinas o de las posibles interdisciplinas. Creo que, básicamente, esto es cierto. De todos modos, quisiera hacer algunas precisiones que me parecen necesarias para no ideologizar el tema y caer en nuevos modelos de vaciamiento de contenidos en nombre de ilusorias respuestas a las demandas sociales.

- 1a. El hecho de que los contenidos transversales respondan a deman-

das sociales no quiere decir que los contenidos disciplinares e interdisciplinares no lo hagan. El riesgo de legitimar un nuevo “academicismo” en las disciplinas y una especie de “pragmatismo” (en el mejor sentido de la Escuela Nueva) en los contenidos transversales me parece peligroso. Lo que ocurre es que los contenidos transversales se hacen cargo del planteamiento de problemas significativos, que no quedan planteados desde las lógicas disciplinares, aunque aparezcan atravesando muchos de sus contenidos.

- 2a. El hecho de que los contenidos transversales respondan a demandas sociales específicas no quiere decir que representen inmediatamente esas demandas específicas ni que esos contenidos seleccionados respondan a las verdaderas necesidades básicas de aprendizaje. Este tema me parece particularmente relevante y complejo. Por un lado, hay una construcción de la demanda social y, por el otro, hay también un largo camino de mediación en la determinación de los contenidos transversales. La distinción entre necesidad social y demanda social y los correspondientes problemas de trasposición didáctica, para la enseñanza de contenidos transversales, tiene que mantenerse, pensarse y asumirse.
- 3a. Desde estas aclaraciones quisiera terminar con algunas afirmaciones y preguntas.

Las afirmaciones:

a) puede haber contenidos que “atraviesan” otros contenidos de diferentes áreas o disciplinas, y de alguna o de todas. En este sentido, como diría Guy Palmade, son “codisciplinarios”;⁹

b) puede ser que haya contenidos que son transversales, porque atraviesan, en realidad, la práctica escolar en su conjunto y no meramente las prácticas áulicas (son transversales, porque son institucionales);

c) hay contenidos que pueden ser transversales, porque por su índole procedimental y/o actitudinal no pueden quedar encerrados en una sola

9. G. Palmade, *Interdisciplinariedad e ideologías*, Madrid, Narcea, 1979.

lógica disciplinar. En este sentido son transversales, porque tienen un aire de familia con lo transdisciplinar (contenidos más formales) o bien con el pensamiento crítico (contenidos que relacionan la teoría con la práctica).

Las preguntas:

- a) ¿cómo se definen estos otros contenidos que están atravesados por los que expresamente definimos como transversales?;
- b) ¿quién se hace responsable, cuando la transversalidad se la entiende expresamente como atravesamiento institucional?;
- c) ¿cómo evitamos separar las formas de los contenidos o las actitudes de las situaciones concretas? Es decir ¿cómo evitamos el riesgo del “formalismo transversal” o de la mera “retórica actitudinal”?;
- d) ¿cómo evaluamos estos contenidos?

En realidad mis preguntas y preocupaciones pueden resumirse en una, con la cual termino este capítulo:

¿Cómo formamos a los docentes para que su relación con el conocimiento tenga simultánea y articuladamente competencia disciplinar, disponibilidad interdisciplinar y generalidad transversal?

Es que, en definitiva, las relaciones de la educación con el conocimiento dependen, como condición necesaria aunque no suficiente, de las relaciones del docente con el conocimiento. De esta relación depende, como condición necesaria aunque no suficiente, que la escuela cumpla su función de socializar mediante conocimientos legitimados públicamente. Y del buen cumplimiento de esta función depende, como condición necesaria aunque no suficiente, que el aprendizaje escolar tenga que ver con la producción de sujetos sociales con conocimientos válidos y significativos.

La relación de la educación con el conocimiento determina entonces que

la escuela sea el lugar de la enseñanza y del aprendizaje. Y aquí radica el fundamento de los fundamentos curriculares, porque las relaciones de la educación con el conocimiento son relaciones políticas, epistemológicas y de profesionalidad docente.

SABERES Y CONOCIMIENTOS EN LA RESIGNIFICACIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA

Hablar de resignificación social de la escuela implica diagnosticar una pérdida y anhelar una recuperación. Qué relación guardan con los saberes y el conocimiento esta pérdida y esta posible recuperación de significación social, me parece que es el sentido del tema planteado. Sin embargo, quisiera hacer algunas precisiones iniciales:

1) Podríamos hablar de resignificación social de la escuela como un deseo de mantener vivo algo que sabemos está muerto o está muriéndose. Este deseo encadena significantes, que marcan a la escuela como “*templo del saber*”, a la enseñanza como “*normalización en la comunicación del saber*”, al aprendizaje como “*disciplina en la apropiación del saber*”.

No quisiera inscribir mi discurso en una melancólica nostalgia de la escuela con significación social, que alguna vez hubo. Porque hace tiempo que los saberes y los conocimientos abandonaron los templos. Hace tiempo que los saberes circulan socialmente desnormalizados. Y hace tiempo, también, que la producción apropiativa de saberes y conocimientos rompió los marcos de la disciplina escolar.

Rescato, sin embargo y como una forma de elaborar el duelo por lo perdido, la relación que estas imágenes de “templo”, “normalización” y “disciplina” ponen en juego: la significación social de la escuela tiene

que ver con el lugar de los saberes y el conocimiento, y con las formas de la transmisión y de la apropiación.

¿Es posible desprender la fantasía de una escuela con significación social —que sí comparto— de las marcas del templo, la normalización y la disciplina, en relación con los saberes y el conocimiento?

2) Si hablar de resignificación social de la escuela pone en juego un deseo y sus fantasías, también refiere a una realidad y a un proceso histórico determinado, que se inscribe —más bien— en voluntades políticas, y por lo mismo en una verdadera lucha por la hegemonía social. Hay hoy día una construcción conflictiva de consensos en torno a la significación social de la escuela, y no un “fin” ni de la ideología ni de la utopía de una escuela con fuerte significación social.

En este sentido, no quisiera inscribir mi discurso en una cansada resignación frente a lo “ineluctable” del triunfo del neoliberalismo y su ideología del “pragmatismo”, que reduce la cuestión de la significación social de la escuela al nuevo y estratégico valor del conocimiento. Para muchos, se trata de transformar el templo en un “emprendimiento”, la normalización en un “eficientismo” y la disciplina en una “competitividad”. Creo que uno de los operadores fundamentales de estas alquimias viene dado por el concepto, de uso indiscriminado, de “calidad de la educación”, sobre todo cuando se la asocia al control y a la gestión social.

Rescato de esta discusión, y como una forma de participar en la lucha por la hegemonía, la necesaria relación de la calidad de la educación con el conocimiento, y el que se haya destacado sin vergüenza su valor económico.

Ni melancólica nostalgia de lo que fue ni cansada resignación ante lo que parece ser necesariamente así y no de otra manera.

Desde estas precisiones iniciales quisiera proponer para el debate algunas consideraciones sobre la relación del saber y los conocimientos con la escuela y su significación social. Organizo la exposición desde tres cuestiones que las anuncio provisionalmente:

1) La escuela no es “templo”, sino *escuela* del saber y los conocimientos. Es el lugar mismo donde el saber y los conocimientos se hacen escuela, es decir procesos de enseñanza y aprendizaje. La escuela, pre-

cisamente, seculariza –arranca del templo– la producción, la distribución y la apropiación de los saberes y los conocimientos.

Pero esta “secularización” (expresión asociada a los procesos de modernización escolar, en tanto desacralización de la enseñanza y apelación a la educación común) no consiste en que la escuela “laica” (deseccularizada) se convierta ella en “templo del saber”, como espacio sagrado, separado, secreto. Por el contrario, lo hace definiéndose a sí misma como espacio público. La escuela, como espacio público, da a los conocimientos y los saberes, universalidad, criticidad, comunicabilidad. Y como tal, tiene significación social.

La pérdida de significación social de la escuela tiene que ver, primero con una crisis de lo público y de lo público como criterio de legitimación social de la circulación de saberes. Pensemos esta crisis y no la destrucción del templo.

2) Afirmamos que la enseñanza es enseñanza del saber y los conocimientos. Es la práctica social –y no la “mística”– por la cual el saber y los conocimientos se hacen enseñanza, es decir comunicación ordenada y fundada de sentidos. La enseñanza, como práctica social, desmitifica los procesos de transmisión y de distribución de los saberes y los conocimientos, desritualizándola.

Pero esta “desmitificación” no consiste en reemplazar un canon sagrado por una “normalización” del saber que, como ley sagrada, ritualiza y esclerosa el proceso de transmisión. Por el contrario, lo hace, definiéndose a sí misma como el proceso dialéctico de normalización e innovación. La enseñanza da a los saberes y los conocimientos su procesualidad histórica, y en cuanto tal tiene su significación social.

La pérdida de significación social de la escuela tiene que ver con una crisis de lo histórico, y de lo histórico como proceso de transmisión de los saberes. Pensemos esta crisis de lo histórico y no la pérdida de la normalización.

3) Afirmamos que el aprendizaje es aprendizaje del saber y de los conocimientos. Se trata del tiempo, en el cual el saber y los conocimientos se hacen aprendizaje, es decir producción articulada y coherente de sentidos. El aprendizaje “democratiza” los procesos de apropiación y producción de los saberes y los conocimientos.

Pero esta “democratización” no consiste en “sujetar”, desde una disciplina o tutorazgo, el tiempo del crecimiento, que lo conjura y lo salva de un “irse en vicio” sino que lo hace definiéndose a sí mismo como el tiempo autónomo de la creación y la producción social de reglas de comunicación.

El aprendizaje da a los saberes y los conocimientos su tiempo lúdico, es decir de producción gozosa y autodisciplinada de sentidos sociales. Y es en cuanto tal que tiene significación social.

La pérdida de significación social de la escuela tiene que ver con la crisis de lo lúdico en la producción y la apropiación de saberes y conocimientos. Pensemos esta crisis y no la falta de disciplina en la escuela.

1. LA CRISIS DE LO PÚBLICO EN LOS SABERES

Los saberes y los conocimientos se fundan hoy más en las virtualidades infinitas y azarosas de lo real, que en una pretendida esencialidad u objetividad. Desde aquí es posible pensar la fecundidad, para crear mundos posibles y diferenciados que no aten el conocimiento a representaciones y a mecanismos a priori, juzgados como únicos válidos. Esta idea de la virtualidad de mundos posibles permite hacerse cargo tanto de los diferentes puntos de partida para conocer, como de los aspectos diferenciales de la realidad.

El conocimiento no se funda en una *visión* esencial ni siquiera en una *representación* objetiva. Se funda hoy en una *simulación* virtual.

Mientras la escuela siga pensándose como templo del saber, como ámbito para captar esencias o para construir representaciones objetivas de la realidad, se desfazará de su significación social. Porque el saber es hoy simulación virtual de la realidad, y no captación esencial o construcción objetiva. Y esto es así porque quien conoce no es ya una “facultad del alma”, educada para ver, ni es una “función de la razón”, educada para construir desde lo dado, sino que es *sujeto ampliado*, educado para imaginar posibles.

Insisto en decir que ésta es una crisis de lo público, que afecta profundamente a los saberes y los conocimientos, que no pueden ya ni restringir su universalidad a quienes pueden ver ni condicionarla a quienes saben construir.

Porque la escuela es el lugar donde los saberes se hacen públicos, es también en ella donde se sintomatiza la crisis.

Si los saberes que circulan en la escuela tienen una universalidad restringida (que excluye a quienes “no están” en condiciones de ver – niños, mujeres, esclavos–) o tienen una universalidad condicionada (que exige despojarse de saberes previos), pierden toda significación social.

La resignificación social de la escuela pasa entonces por la vigencia de lo público. Es decir que los saberes sean para todos, sin restricciones, pero también sin expoliaciones de saberes previos. Porque la realidad no está restringida por arquetipos ideales fijos –esencias– ni tampoco está constreñida por formas a priori de la sensibilidad ni por categorías puras del entendimiento, que deciden –a priori– la objetividad posible.

La escuela es *el espacio* donde el saber no se limita a reflejar esencias ni queda constreñido a la tarea de construir objetos. Y, por lo mismo, no es el espacio reservado a quienes pueden sacarse el cuerpo de encima para tener visiones esenciales, y/o a quienes deben despojarse de la cultura que traen para estar en condiciones óptimas para construir objetos.

La escuela es el espacio *público* del saber, donde los saberes y los conocimientos liberan las posibles virtualidades de lo real y las diferentes energías de los individuos y los grupos en su trato con lo real.

Lo público del saber es hoy hacerse cargo de lo virtual y lo diferente, y construir desde ahí unidades de sentido y proyectos de acción. La resignificación social de la escuela implica, entonces, definir su espacio precisamente como público, o –mejor expresado– como el ámbito donde el saber y los conocimientos se saben públicos.

2. LA CRISIS DE LO HISTÓRICO EN LA ENSEÑANZA

Si la escuela se define como el ámbito de vigencia de lo público del saber y los conocimientos, esto tiene que ver con la definición de una práctica social. Porque la escuela es una práctica social: la de enseñar saberes y conocimientos.

Esta práctica social de enseñar, en lo que consiste la escuela, fue comprendida por el mundo moderno –desde su peculiar comprensión de lo público– como una práctica social normalizadora, es decir uniformadora

(universalidad sin restricciones), pero también homogeneizadora (universalidad metódica, que supone despojo de saberes previos).

La “mística” normalista, curiosa forma de secularizar la transmisión de los saberes, consistió fundamentalmente en hacerse cargo de la normalización del saber y los conocimientos. Se trataba de su exposición sistemática, objetiva y metódica. La normalización supone que es necesario acercar un cuerpo ordenado de conocimientos fundados a todos los sujetos desprovistos de él, con la finalidad de homogeneizar el sujeto social desde el parámetro seguro que daba la ciencia normal. Se trata de iniciar en los paradigmas de las ciencias y en el paradigma de la cientificidad. Desde ahí, como base compartida, aclarar los términos, ejemplificarlos.

A la normalización en la enseñanza le corresponde un saber normalizado, dentro de paradigmas compartidos y con una epistemología que apele a los “hechos”, a lo verificable, a lo repetible, a lo asociable y –por supuesto– a lo no contradecible, dentro de las definiciones, categorías y métodos del paradigma. La ideología positivista de fundación de la ciencia y la forma enciclopédica de comprender el universo del saber fueron los verdaderos sostenes y soportes de la normalización en la enseñanza.

Cuando los saberes y los conocimientos pierden su forma enciclopédica, rompen las paredes de una epistemología de lo observable, asociable, no contradecible; una enseñanza normalizada pierde su significación social y fácilmente se desliza hacia lo autoritario, irrelevante y desactualizado.

Los saberes y los conocimientos, por lo mismo que “públicos” en el sentido antes expuesto, son también históricos y afectan la enseñanza, que no puede ya moverse sólo dentro de un paradigma, y menos fijarlo. La práctica social de la enseñanza necesita, hoy, asumir la historicidad del saber, moverse también en la lógica de las incertidumbres y las simulaciones.

Creo que a esto apunta Bachelard cuando habla de “racionalismo enseñante”, que debe informar tanto la formación básica de los docentes como su capacitación continua.

La escuela perdió su significación social, porque la enseñanza se ha normalizado. Y recupera su significación social cuando la enseñanza sabe dialectizar la normalización del saber con las innovaciones. Actualizarse de forma permanente es aprender a moverse con distintos paradigmas, y también en esos espacios difíciles que son los dejados por los cambios de paradigmas.

Esto es posible entenderlo, porque la enseñanza no es ya y sólo una “mística” sino una práctica social, como lo es la ciencia. Y la enseñanza necesita, como todas las prácticas sociales, que se atiendan todos sus componentes. La profesionalidad de sus agentes, maestros y profesores garantizará su calidad y eficacia. Pero sólo condiciones laborales dignas podrán garantizar profesionalidad en la enseñanza. Porque recuperar la significación social de la escuela, desde la enseñanza, no es sólo una demanda social sino que es también una política educativa.

3. LA CRISIS DE LO LÚDICO EN EL APRENDIZAJE

La escuela, como ámbito de lo público de los saberes y los conocimientos, no sólo se define como un lugar y una práctica sino también como *un tiempo*: el del aprendizaje.

Si el saber, como dijimos, se define más desde el imaginar posibles que desde el ver esencias o construir objetos, y su enseñanza —es decir su comunicación y distribución— es una práctica social, animada por la dialéctica de normalización e innovación, dada la historicidad misma del conocimiento, no se está obligado a presuponer un sujeto, que sólo aprende, o disciplinado desde una identidad metafísica del alma, que abstrae, para ver-intuir lo esencial, o desde una identidad trascendental-funcional del yo pienso, que acompaña todas las representaciones, para experimentar-construir la objetividad.

Se aprende desde diferencias históricas que producen sentidos; desde diferentes estrategias de apropiación y contrastación social de los saberes y los conocimientos enseñados.

La escuela es el lugar público de los saberes y los conocimientos, donde su enseñanza se hace práctica social, normalizadora e innovadora, y donde el aprendizaje es tiempo de producción de sentidos, diferenciados y comunicables.

El tiempo escolar del aprendizaje es tiempo de producción diferenciada de sentidos y de construcción de reglas comunes para su comunicación. No es tiempo para “sujetar” el deseo de aprender, disciplinando el cuerpo para que el intelecto vea las esencias, o disciplinando la experiencia para que la razón construya objetos. Es tiempo para producir sentidos

y reglas de comunicación social en la apropiación de los saberes y los conocimientos enseñados.

El tiempo del aprendizaje no es un tiempo “ascético” ni es un tiempo “empresario”. Es, fundamentalmente, un tiempo *lúdico*, que genera sus propias reglas sociales de producción diferenciada y de comunicación comprensiva. Es un tiempo creativo, integrador, gozoso, porque es un tiempo de producción y comunicación. El tiempo ascético y el tiempo empresarial pueden, sin embargo, ser estrategias usadas e integradas en el tiempo lúdico del aprendizaje. Pero no constituyen su sentido ni atan el aprender a un supuesto sujeto-inteligente (sin cuerpo) o a un supuesto sujeto-racional (sin cultura).

La escuela pierde significación social cuando, para aprender saberes y conocimientos, es necesario no ser el sujeto que se es, es decir inteligencia encarnada, y por lo mismo histórica, razón cultural, y por lo mismo, plural.

El sujeto que aprende es un sujeto que produce sentidos. En este caso, la disciplina no es otra cosa que las reglas mismas, que genera la práctica social de la producción de sentidos en la apropiación de saberes, enseñados desde una práctica social simultáneamente normalizada e innovadora.

Saberes y conocimientos para todos, sin restricciones ni expoliaciones. Enseñanza como práctica social histórica, que dialectiza ciencia normal con innovación, en la transmisión de esos saberes y conocimientos. Aprendizaje como tiempo lúdico de la apropiación de los saberes y los conocimientos enseñados, y que dialectiza entonces creatividad y disciplina.

Reflexionar sobre la relación de saberes y conocimientos con la significación social de la escuela es, en definitiva, afirmar que la escuela hoy es: a) vigencia de lo público como espacio social del conocimiento, b) vigencia de lo histórico en la práctica social de la enseñanza, c) vigencia de lo lúdico en el tiempo del aprendizaje.

Por eso, ni nostalgia ni resignación. Simplemente reflexión sobre nuestra práctica, y vigilante atención a los tiempos que corren. La propuesta tiene un solo sentido: vigencia de lo público en los saberes y los conocimientos escolares, como forma posible de resignificación social. Recuperarnos como docentes, atravesados por la historicidad de los conocimientos que enseñamos. Recuperar el gusto de aprender, en el juego de producción

y comunicación. Saber que el saber y los conocimientos son el bien de todos y para todos, sin restricciones ni expoliaciones. En definitiva, confiar en la escuela.

LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS. ENTRE EL "VACIAMIENTO" Y EL "REBASAMIENTO"

1. LOS CONTENIDOS COMO NÚCLEO DE LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA

Hablar de los contenidos escolares es referirse a lo que la escuela enseña y a lo que los alumnos aprenden, o bien a lo que se supone o se espera que la escuela enseñe y que los alumnos aprendan.

La cuestión de los "contenidos escolares" es, antes que nada, la cuestión del contenido y el significado social de la escuela misma como institución. Decir que hoy se da un "vaciamiento de contenidos" en la escuela es lo mismo que decir que la escuela ha perdido significación social específica. Enseñar es siempre enseñar "algo"; aprender es siempre aprender "algo". Ese "algo" que se enseña y que se aprende es, justamente, el *contenido*.

Así, el contenido significa y determina, en cada caso, la intención de enseñar y el deseo de aprender. Se podría decir que la enseñanza y el aprendizaje, sin contenidos, son tareas vacías, por no decir vanas. Y se podría decir también que contenidos no insertos en "algún" proceso de enseñanza y aprendizaje son meros ruidos sin sonidos o palabras sin significación.

¿Pero qué es lo enseñado y qué es lo aprendido en la escuela? Antes que nada, digamos que no siempre coinciden lo que se enseña y lo que

se aprende, y que esto justifica que la escuela diagnostique y evalúe continuamente procesos y resultados. Digamos también que lo enseñado y lo aprendido no es siempre lo mismo en cada jurisdicción, en cada nivel, en cada escuela, en cada aula, en cada maestro y en cada niño, y que esto justifica que se formulen políticas educativas, diseños curriculares y planificaciones didácticas, intercambio de experiencias, reflexión continua y socializada sobre la práctica de enseñar y los caminos del aprender.

Queremos decir que los contenidos escolares se definen en el contexto de una práctica social, que es “disimétrica” en los lugares de la comunicación: poder de enseñar y deseo de aprender, y que es “diferenciada” en la significación atribuida por los sujetos sociales intervinientes: políticas educativas, diseños curriculares, dinámica institucional, contextos socioculturales de maestros y alumnos, complejos procesos grupales y personales.

Los contenidos, definidos en este contexto disimétrico y diferenciado que es la práctica escolar, son, sin embargo, el lugar que permite, en un lento y complejo proceso, romper la disimetría y construir lo común. Porque los contenidos están expuestos a todos, son productos sociales e históricos y son el objeto común tanto de la intención de enseñar como del deseo de aprender.

Los contenidos son, pues, el referente central para definir la función social de la escuela: enseñar y aprender, y son también los que definen la enseñanza y el aprendizaje como una práctica social disimétrica y diferenciada, que está orientada a romper las disimetrías y construir lo común.

Estas reflexiones previas pretenden poner la cuestión de los contenidos en el máximo nivel de importancia. Hablar de los contenidos escolares es, simplemente, hablar de la escuela, de su función social y de su finalidad: enseñar y aprender.

¿Qué son los contenidos escolares y por qué son tan importantes como para definir lo esencial de la escuela?

Los contenidos escolares no son sino los saberes que circulan en la escuela, como “objetos de enseñanza” y como “tarea de aprendizaje”. Sin embargo, hay saberes desde donde se enseña, y saberes desde donde se aprende, que se encuentran o desencuentran, en el ámbito de los conte-

nidos escolares, que es lo que se pretende enseñar y aprender (o lo que no se enseña y lo que no se aprende).

Proponemos entender los contenidos en términos de saberes escolares. En tanto saberes, implican siempre modos de referirse y representarse la realidad, o bien de "operar" sobre ella (según la postura epistemológica que se tenga). En tanto escolares, implican un recorte, hecho desde algunos criterios que legitiman su incorporación a los procesos intencionalmente conducidos de enseñar y aprender.

Por otro lado, hablar de saberes nos permite no quedar encerrados en algunas distinciones, que son operativas en determinadas circunstancias, pero que pueden desvirtuar el sentido fundamental de los contenidos, es decir de los saberes "objetos de los procesos de enseñanza y aprendizaje".

Vistos desde los "saberes", los contenidos no necesitan ser diferenciados de los métodos y los objetivos, y menos todavía distinguir entre conceptos, procedimientos, actitudes. En todos los casos, lo que interesa son los saberes que se enseñan y se aprenden sobre cada uno de estos u otros objetos posibles. Sí es necesario distinguir distintos tipos de saberes, con sus métodos y objetivos.

Revalorizar los contenidos es revalorizar el saber (todos los saberes) y entender que la escuela cumple su función cuando hace circular los saberes fundados, los enseña para que se aprendan y deja que se aprendan, para erradicar la marginación del saber y permitir así, a todos, mejores condiciones para luchar por niveles dignos de calidad de vida.

2. EL VACIAMIENTO DE CONTENIDOS

Hay una tendencia creciente a ver la crisis de la escuela, entre nosotros, en términos de una situación de vaciamiento de contenidos. La escuela ya no enseña nada, o enseña poco, o lo que enseña no tiene significación alguna.

Como la metáfora del "vaciamiento" supone que algo estaba lleno, se hace necesario precisar con qué y cuándo. Porque el lenguaje de los que critican el vaciamiento de contenidos de la escuela actual es, por lo menos, ambiguo. Se insiste, por ejemplo, en recuperar el perfil de la institución escolar como "enseñante", volver a poner en el currículo escolar y en los

textos escolares contenidos científicos “válidos”, “significativos”. En definitiva, *repoblar* de contenidos legítimos el espacio vaciado por una pedagogía interesada (por lo menos hace treinta años), más en “asistir” que en “enseñar”, más en “formar ciudadanos adaptados” que “conciencias críticas”, más en “conseguir resultados” que en “formar actitudes”, más en “producir funcionarios” que “investigadores de la realidad”. En definitiva, una escuela más preocupada en reproducir una estructura social injusta y marginadora que en transformar críticamente a la sociedad, permitiendo un orden más justo y sin marginaciones.

Cuando se llega a esta última formulación, el problema se agudiza: ¿es que acaso la escuela alguna vez no cumplió esta función “reproductivista”? Y desde esta duda, ¿es que acaso la escuela, alguna vez, podrá no cumplir esta misión y ser un agente de cambio social? Es que, en realidad, la cuestión del vaciamiento de contenidos se inscribe –al menos en América latina– en la cuestión más radical de la defensa de la escuela o de la desescolarización.

Quizá la antinomia esté mal planteada: ni la escuela es meramente reproductora ni el que la escuela haya sido, alguna vez, agente de cambio significa que lo haya sido sin más para los sujetos marginados del orden social vigente.

En este difícil debate en torno al vaciamiento de los contenidos, quisiéramos contribuir con una contextualización, frecuentemente olvidada: es cierto que la escuela “nueva” y los modelos “tecnológicos” y “comunicacionales” tienden a vaciar de contenidos la enseñanza, pero es cierto también que este vaciamiento refuerza y actualiza un vaciamiento más fundamental, que opera el modelo llamado de la escuela “tradicional” (que en realidad es el modelo moderno de escuela): nos referimos al vaciamiento de los contenidos culturales de la memoria popular, exigido por el paradigma *iluminista* de la racionalidad moderna, que se expresa entre nosotros con el ambiguo apotegma: hay que educar al soberano. Educar al soberano, vaciándolo de todos sus contenidos culturales, que son visualizados a priori como “vulgares”, “supersticiosos”, “acríticos”, “equivocados”.

Si no llevamos la cuestión del vaciamiento de contenidos hasta ahí, no lograremos despejar las ambigüedades de los críticos: ¿no habitará, en la postulación de la desescolarización, como en la reivindicación de la función enseñante de la escuela, un espíritu iluminista, compartido también

por aquellos que operan en la escuela una sustitución de los “contenidos” por los “métodos”, por los “objetivos” o por los “vínculos”?

3. LA REVISIÓN CRÍTICA DE LOS PARADIGMAS

Desde esta perspectiva proponemos una revisión crítica de tres paradigmas pedagógicos, de fuerte influencia en nuestro medio, y que desde planos diferentes produjeron y producen un “vaciamiento de contenidos”, cuyo sentido no es el mismo y por ello su crítica tampoco ha de ser la misma.

1. El paradigma moderno de la llamada “educación tradicional”

La educación del estado moderno, hegemonizado por las clases burguesas, generó un modelo educativo conforme a sus dos necesidades básicas:

- a) generar un consenso político “democrático” (popular) en torno a la gestión de una clase dirigente no popular (elitista),
- b) lograr un sujeto económico “abstracto”, es decir indiferenciado cualitativamente y comparable cuantitativamente. Es el sujeto del trabajo, en la economía capitalista, concebido como mero valor, medible por su fuerza de trabajo y universalmente equivalente.

Este modelo, llamado tradicionalista (a la luz de las críticas posteriores), se vertebró en torno a la función escolar de homogeneizar el sujeto cultural, vaciándolo de todo contenido, previo al ingreso en el sistema educativo. Se trata, antropológicamente, de la operación que declara al sujeto desescolarizado como primitivo, bárbaro, salvaje, inculto y prácticamente “bruto” (es decir animal). Psicológicamente, esto se refuerza por la versión moderna de la teoría de la inteligencia como *tabula rasa*, y de la adquisición de conocimientos en función de estímulos externos y asociaciones internas, o complejas síntesis estructurales.

2. *El paradigma de la experiencia en la llamada escuela nueva*

A comienzos del siglo (en realidad ya en la mitad del siglo pasado, como lo muestra el pensamiento de Froebel), comienza a problematizarse el énfasis puesto en los contenidos y en el aula en el modelo que, precisamente a partir de este momento, empieza a llamarse “tradicional”.

Se reivindica la experiencia del sujeto del aprendizaje y la necesidad de que la vida misma vaya al aula. La estrategia iluminista de vaciar los contenidos culturales, proponiendo una *tabula rasa*, moldeable como sujeto social abstracto (no diferenciado ni contradictorio), medible por el valor intercambiable de su fuerza de trabajo, es criticada en nombre de la experiencia del sujeto o, mejor dicho, de la capacidad de los niños de ser ellos sujetos de su propio aprendizaje, pudiendo encontrar desde ellos mismos, activamente, lo que la sociedad dominadora quería imponerles pasivamente.

Hay dos líneas que recogerán (y fundamentarán) esta crítica “escolanovista” a los contenidos “enciclopédicos” de la escuela tradicional. Una, que pondrá el acento en la posibilidad del constituirse en sujeto *epistémico* (es decir científico), superando dialécticamente las otras posibilidades de ser sujeto de la experiencia, y otra, antagónica a la primera, que pondrá el acento en la posibilidad de constituirse en sujeto *eficiente*, negando empíricamente los contenidos que no sirvan como medios para alcanzar determinados fines.

Nos referimos a los aportes de la psicología genética y del conductismo, tal como han sido receptuados desde el modelo pedagógico escolanovista, con quien comparten la preocupación por la experiencia, es decir por el sujeto, por una socialización eficaz y por la necesidad de criticar el enciclopedismo del modelo tradicional. Pero sin criticar su “cientismo” básico (y el correspondiente vaciamiento de la memoria de la cultura popular).

Estas dos líneas generarán dos sutiles formas del vaciamiento de contenidos:

- a) la oposición de los contenidos con los métodos. Importa que los alumnos piensen bien, construyendo las nociones, sin atender a los métodos específicos,
- b) y la oposición de los contenidos con los objetivos. Importa que los

alumnos sean eficientes en sus adaptaciones, desde patrones de conducta previamente definidos como deseables, sin atender a la especificidad de los contenidos que se trabajen.

3. El paradigma de los llamados modelos comunicacionales

Si el modelo tradicional vacía los contenidos populares en nombre de los contenidos científicos, y el modelo escolanovista profundiza este vaciamiento desde una contraposición entre el recibir y el construir y entre lo aleatorio en el logro de fines y lo condicionado, el modelo comunicacional, que comienza a operar en la pedagogía desde la década del '70, propondrá un vaciamiento de contenidos no sólo de los culturales de la memoria popular sino también de los científicos, a diferencia de la escuela nueva, donde todavía operan.

El vaciamiento se hace ahora en nombre de los vínculos pedagógicos, que son fundamentalmente vínculos afectivos. Se trata de lograr construir un sujeto expresivo y creativo.

Dos estrategias escolares se dibujan como eficaces para esta nueva forma de profundizar el vaciamiento de contenidos culturales, y de paso, de contenidos científicos, de nociones construidas y de conductas controladas.

- a) Una consiste en la contraposición curricular de áreas del conocimiento y áreas expresivas, con especialización de los maestros en estas últimas y con un fuerte acento en la reivindicación de la creatividad como monopolio de estas áreas. Naturalmente que esta estrategia es “resistida” por los bastiones de la escuela tradicional y de la escolanovista, fundamentalmente en nombre del orden y la eficiencia.
- b) La otra línea, mucho más sutil, insiste en contraponer las actividades individuales y las grupales, con especialización de estrategias didácticas para estas últimas, basadas —fundamentalmente— en los aportes de la psicología social y de la dinámica de grupos. En realidad, es aquí donde se instala —de hecho— una fuerte crítica a la institución —básicamente juzgada como represora—. Contraponer la socialización “institucional”, como la defienden la escuela tra-

dicional y la escuela nueva, a la socialización “grupala”, puede llevar a la pérdida de contenidos de enseñanza, a la fuerte prioridad, como criterio de organización de las actividades escolares, de la necesidad de comunicarse, de los niños y los adolescentes. Es más importante socializar que instruir; trabajar en equipo, aprendiendo a convivir, que construir conocimientos por sí solos.

4. Hacia un paradigma crítico

A la luz de estos problemas, contextualizados desde el proyecto fundamental de vaciamiento de contenidos de la memoria popular y de sus posibles articulaciones, tanto con la subjetividad epistémica como con la económica, es posible también iluminar la cuestión de ciertos tópicos debatidos hoy día: democratización, regionalización, educación permanente. Porque atender al vaciamiento de contenidos que se opera en el nivel cultural de la memoria de los pueblos y de sus posibles articulaciones con la organización práctica para transformar la sociedad, y con la ciencia y la técnica, para progresar humanamente, nos va a permitir no ilusionarnos ni con falsos diagnósticos ni con no menos falsos remedios.

En América latina se dibuja, cada vez más, la necesidad de entender el vaciamiento de contenidos simultáneamente desde una educación liberadora, una pedagogía crítica y una educación popular.

La pedagogía del “oprimido” tiene que entender que el oprimido también se resiste y que, por lo mismo, los mecanismos de manipulación y de reproducción no son tan lineales. La llamada pedagogía “crítica” tiene también que entender que el vaciamiento de contenidos no sólo está referido a los contenidos “científicos”, legitimados socialmente desde los centros de poder, sino que se refiere de manera fundamental a los contenidos culturales de la memoria popular, justamente la que resiste a la dominación y siempre es declarada socialmente marginal y no legitimada.

Por eso, postulamos una corrección *popular* de la educación liberadora y de la pedagogía crítica, que pueda reivindicar la función transformadora de la escuela, sin por eso ilusionarse acríticamente con que una “concientización” o una “vuelta” a los contenidos en los programas escolares produzca sujetos críticos.

El problema, para una pedagogía liberadora, crítica y popular radical, pues, en la articulación de los contenidos que la escuela enseña con los contenidos de la memoria popular. Esto implica despojarnos de esa delgada y sutil capa de iluminismo elitista, es decir antipopular, que se adhiere muchas veces a los planteos críticos más lúcidos de los pedagogos latinoamericanos.

Es a la luz de este problema de articulación con la memoria popular de la resistencia –articulación tanto de la función liberadora y transformadora como de la necesaria instrumentación científico-técnica, para esa transformación–, que podremos plantear mejor la cuestión del vaciamiento de contenidos, tal como opera en la escuela.

4. EL REBASAMIENTO DE CONTENIDOS

Algo está pasando con los contenidos educativos. A la “era del vacío”¹ parece corresponderle, sobre todo cuando el vacío es por pobreza, falta de trabajo y carencia de palabra propia, una necesidad casi compulsiva de tener la escuela “llena”, al menos, de contenidos.

Hay *nuevos contenidos* para enseñar. Están ahí, como “Contenidos Básicos Comunes”, sin que se sepa bien por qué “básicos”, y menos aún por qué “comunes”. Están ahí, esperando que los Diseños Curriculares jurisdiccionales los animen, insuflen en su barro algún marco teórico, alguna concepción de aprendizaje, alguna contextualización significativa.²

1. Cfr. G. Lipovetsky, *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Anagrama, 1986.

2. Esta opción de presentar solamente bloques de contenidos y objetivos terminales (expectativas de logro, en la jerga de los CBC) y dejar a las jurisdicciones las “orientaciones didácticas”, la organización y la secuenciación de los bloques de contenidos, y la formulación de los objetivos generales, se aparta, ciertamente, del modelo de C. Coll sobre “Los niveles de concreción del Diseño Curricular” (cfr. *Cuadernos de Pedagogía*, n° 139). En realidad, el modelo argentino lleva a que no se tenga un Diseño Curricular Básico y Común, sino solamente “contenidos” básicos comunes, y se propone que haya tantos diseños como jurisdicciones, con ciertos criterios de compatibilización. Más allá de los riesgos en relación con la “igualdad de oportunidades”, que no la garantizan contenidos solamente, sin orientación didáctica y sin objetivos generales, hay un problema de “ambigüedad” (y no ya “generalidad”) en los contenidos básicos comunes, al no

Están ahí, esperando que los maestros y profesores se los apropien, produciendo conocimientos, si pueden, o digiriéndolos, en el peor de los casos, sabiendo que no van a caer al vacío en sus piruetas de capacitación, porque la fuerte Red de Formación Docente Continua los va a sostener.

Hay “nuevas” formas, además, de entender la *noción misma* de contenido educativo. Como una forma de “resignificar” lo que la escuela enseña, se propone no quedarse sólo en “conceptos”, sino enseñar también “procedimientos” y “actitudes”. En realidad se resignifican viejas taxonomías, disecando ahora no la conducta y el aprendizaje sino el conocimiento y la enseñanza. Nuevas fragmentaciones que nada tienen que ver con la historia de la ciencia y que sí parecen adecuadas a la construcción de un sujeto social del conocimiento aún más fragmentado: si ya era difícil juntar el conocer con el cuerpo y con los afectos y la sociedad, ahora parece bastante más difícil sumarle a este rompecabezas la ruptura de cada conocimiento en “saber”, “saber hacer”, “valorar”.³

Estos contenidos separados están ahí, esperando que los Diseños Curriculares les den alguna organización, alguna secuencia, alguna orientación didáctica. Están ahí, esperando que el maestro y el profesor resuelvan los *puzzles*, si pueden, o separen las piezas por color, en el peor de los casos, sabiendo que sus malabarismos para mantener en el aire los fragmentos todos juntos serán reconocidos, cada año, por un fuerte Sistema de Evaluación de la Calidad.

Hay *nuevos tipos* de contenidos, que se agregan a los ya casi tradicionales, o disciplinares, y a los ya casi modernos, o interdisciplinares. Son los contenidos transversales, que pueden interpretarse como “posmodernos”.⁴ Vienen de otra lógica: los hay básicos y comunes, los hay básicos,

explicitarse claramente su marco teórico. Esta noción de “común” se presta a la “falacia de la equivocidad”: no es común porque hay consenso en torno a un marco teórico interpretativo sino que es común porque puede apropiarse desde cualquier marco teórico.

3. Como es sabido, también esta distinción viene de C. Coll. Una interesante visión crítica se puede ver en A. Bolívar Botía, *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1992.

4. En parte, al menos, tratamos de justificar esta terminología en otros capítulos de este mismo libro. “Las complejas relaciones de la Educación con el Conocimiento como

pero no comunes, y comunes pero no básicos, y los hay que no son ni básicos ni comunes. Los hay, por otro lado, conceptuales, procedimentales y actitudinales, o de alguno de estos tipos, o de dos, o de ninguno. Pero son transversales, porque atraviesan todos o algunos de los contenidos, todas o algunas de las prácticas institucionales de la escuela, todas o algunas de las redes sociales de sentido.

Estos contenidos transversales están ahí, esperando que los Diseños Curriculares los definan, los “formateen” de alguna manera, para que puedan leer las demandas sociales, los “códigos de la modernidad y la competitividad”, que parecen ser los manejados por el sistema operativo de la educación de calidad en el mundo contemporáneo.⁵

Están ahí, esperando que los maestros y los profesores recuperen con ellos el reconocimiento social de otrora, si pueden, o recuperen el interés por la tarea, en el peor de los casos, sabiendo que sus esfuerzos por arrancar una sonrisa a sus alumnos, mientras se cambian los decorados del mundo y aumenta el peligro en la carpa, será el único signo visible de la tan mentada jerarquización y profesionalización docente.

Del clima circense nos quedamos con el miedo del trapealista, con el ensayo cotidiano del malabarista, con la tristeza del payaso.

La transformación educativa no depende del “llenado” de un vacío. Depende, en realidad, de la transformación social que una política educativa, dependiente de un modelo económico y cultural determinado, quiera llevar a cabo.

Es curioso, antes la escuela tenía que “vaciar” de contenidos, para llegar a la *tabula rasa* y entonces construir subjetividad segura. Ahora, la escuela tiene que “llenar” de contenidos, para no llegar al sujeto desnudo, y entonces construir “superficies adaptadas”.⁶

fundamento del currículo”, y mis trabajos “Ética y posmodernidad”, en el libro colectivo *¿Posmodernidad?*, Buenos Aires, Biblos, 1988, y “Modernidad: ¿hiper, pre o pos?”, *La Linterna*, Santa Fe, nº 1, 1995.

5. Así se expresa el importante, e influyente, trabajo conjunto de CEPAL-UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Naciones Unidas, 1992.

6. La expresión “superficies adaptadas” alude a subjetividades débiles o casi inexistentes. Cfr. J. Baudrillard, *Cultura y simulacro*, Barcelona, Kairós, 1987, 3a. ed.

Esta relación del conocimiento escolar con el supuesto *vacío* de saberes previos, propio de la etapa “moderna” de la integración nacional y del capitalismo industrial, contrasta fuertemente con una relación del conocimiento escolar con un supuesto *lleno* de información social, propio de la etapa “posmoderna”, de la globalización y del capitalismo posindustrial.⁷ Es en este contexto que se debe entender el énfasis puesto, hoy día, en la formación de competencias.⁸

7. Sobre esta relación de lo “vacío” y lo “lleno”, cfr. C. Cullen, “La cuestión de la homogeneización, como punto de intersección de la antropología con la pedagogía”, en la obra colectiva *Propuestas para una antropología argentina*, Buenos Aires, Biblos, 1990.

8. El tema de las competencias o habilidades intelectuales que la escuela debe formar tiene, en la práctica, un marcado acento de “saber qué hacer con tanta información”. Como si el supuesto fuera el “lleno” de información. Sin embargo, la noción es rica y puede ser repensada. Cfr. C. Cullen, *El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico-tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal*, Buenos Aires, OEA-MEJ, 1995, recogido aquí como capítulo cuarto de esta primera parte.

EL DEBATE EPISTEMOLÓGICO DE FIN DE SIGLO Y SU INCIDENCIA EN LA DETERMINACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS EN LOS DIFERENTES NIVELES DE LA EDUCACIÓN FORMAL

Gastón Bachelard ha mostrado cómo el espíritu científico se traduce en un racionalismo enseñante, retomando un tópico presente desde los inicios de la tradición epistemológica de Occidente.¹ Para definir el conocimiento científico es indispensable referirse a su enseñabilidad.

Desde la relativamente simple argumentación aristotélica, que decía que la enseñabilidad de la ciencia se derivaba del hecho de ser la ciencia un conocimiento por causas, hasta los desarrollos modernos, que insisten en el carácter público del conocimiento científico, y por lo mismo su intrínseca destinación a todos, simplemente porque es un conocimiento fundado racionalmente en una legalidad universal. La ciencia siempre se comprendió a sí misma como un tipo de conocimiento enseñable y, por ello, aprendible por cualquiera que sepa usar su inteligencia o razón.

La escuela, por su lado, se comprende como un ámbito de circulación de conocimientos –proceso de enseñanza y aprendizaje-debidamente fundados. Este “debidamente fundados” plantea siempre la difícil cuestión

1. Cfr. G. Bachelard, *El racionalismo aplicado*, Buenos Aires, Paidós, 1979, cap. II.

de los criterios de selección, validación y legitimación de los conocimientos que circulan en la escuela. La referencia a la cientificidad de los conocimientos seleccionados suele ser, en la escuela moderna, el gran criterio legitimador.

Esto cobra una particular relevancia cuando la demanda social a la escuela explícitamente incluye la educación científica y tecnológica, como forma privilegiada de satisfacer algunas necesidades básicas de aprendizaje, requeridas para un buen desempeño social. Todo esto hace de la cuestión de la ciencia y la tecnología en la escuela un problema, en sentido estricto, de política educativa y de responsabilidad social.²

La ciencia se vincula siempre a procesos de enseñanza y aprendizaje. La escuela, al menos desde su función social de distribuidora del conocimiento, siempre apela a la ciencia. Esto no quiere decir, sin embargo, que la enseñabilidad alcance para definir la ciencia, o que la cientificidad de los conocimientos alcance para definir la escuela. En ambos casos se trata de rasgos necesarios pero no suficientes. Sin embargo, hay un cierto consenso en diagnosticar una "ausencia" de la ciencia en la escuela o, lo que en definitiva es lo mismo, una presencia débil, desdibujada, obsoleta.³ Y hay también un cierto consenso en afirmar que la pérdida de significación social de la escuela tiene como causa, junto a otras, la distancia de los conocimientos que circulan en ella en relación con los conocimientos que produce la ciencia y la tecnología.⁴

Cambiar la escuela tiene mucho que ver, hoy, con revisar sus relaciones con la ciencia y la tecnología. La transformación educativa exige que nos preguntemos seriamente cómo incide lo que pasa en el mundo de la ciencia y la tecnología en lo que pasa en la escuela.

Nos proponemos en este trabajo contribuir al debate desde una óptica: la incidencia del debate epistemológico actual en la determinación de las com-

2. Cfr. el importante documento de la CEPAL y la UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, UNESCO, 1992.

3. Esto tiene que ver con el llamado "vaciamiento de contenidos", pero también con la difícil cuestión del "conocimiento escolar". Cfr., entre otros, A. Entel, *Escuela y conocimiento*, Buenos Aires, Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila, 1988.

4. Cfr. C. Cullen, *Conocimiento. Aportes para la enseñanza del tema*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, 1993; y "Saberes y conocimientos en la resignificación social de la escuela", *Novedades Educativas*, n° 36, 1993, Buenos Aires, aquí cap. 2, parte 1a.

petencias científico-tecnológicas, que se supone la escuela debe hoy formar. Nuestra hipótesis de trabajo tiene que ver, fundamentalmente, con la necesidad de contextualizar las cuestiones pedagógicas en torno a la formación de competencias científico-tecnológicas, en los aspectos más significativos del debate epistemológico en este final de siglo. Se trata de poner elementos que puedan servir de parámetros para evaluar esa incidencia, o para producirla. No vaya a ser que nuestros diagnósticos y nuestras propuestas de transformación estén manejando una representación de lo que es la ciencia y la tecnología, que poco o nada tiene que ver con lo que hoy se discute.

I. LOS ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DEL DEBATE EPISTEMOLÓGICO HOY

Agrupamos los temas en tres campos problemáticos, que afectan hoy la comprensión de la ciencia y pueden darnos un buen contexto para plantear su impacto en la escuela. El primero se ubica en una cuestión más general, y apunta a mostrar las relaciones de la ciencia con la tecnología, por un lado, y con la ética, por el otro. El segundo enfrenta un rasgo característico del debate epistemológico actual, la diversidad de “paradigmas” o marcos teórico-prácticos,⁵ y las cuestiones que plantea. El tercero, finalmente, se centra en algunos núcleos problemáticos más específicos.

1. Ciencia, tecnología y ética: autonomía e interacciones

La ciencia se encuentra, en este final de siglo, teniendo que afirmar su autonomía en relación con otros tipos de ejercicio de la racionalidad humana, que han ganado también crecientes grados de autonomía e interactúan

5. Usamos el término “paradigma” en el sentido que le da Kuhn, tanto el circular, que lo define como “lo que comparten los miembros de una comunidad científica y, a la inversa, una comunidad científica consiste en personas que comparten un paradigma...”, como el diferencial, que lo define como “constelación de compromisos del grupo” y como “ejemplos compartidos”. Cfr. T. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, 1978. La edición original es de 1962, y las citas están tomadas de la importante posdata que escribió Kuhn en 1969.

con ella. Nos referimos a la racionalidad tecnológica y a la racionalidad ética. La historia de las relaciones entre los saberes teóricos, los técnicos y los prácticos se remonta hasta los orígenes de nuestra tradición racional. Nos interesa aquí, simplemente, colocarnos en este peculiar momento de finales del siglo XX, donde el supuesto moderno de la autonomía de la racionalidad científica, tecnológica y ética (ganado difícilmente frente al mito, la metafísica y la teología) está, por un lado, fuertemente consolidado, pero –por el otro– necesitado de redefinir sus relaciones.

Afirmar la autonomía de los campos racionales de la ciencia, la tecnología y la ética no significa renunciar a pensar la unidad de la racionalidad humana (y, por lo mismo, del hombre), y menos todavía ilusionarse con un ejercicio de cada campo autónomo, como si no existieran los otros, o como si los problemas planteados no interactuaran entre sí, generando difíciles cuestiones de aplicaciones, fronteras, mutuas dependencias y posibles “luchas por la hegemonía”.

La ciencia depende, hoy, fuertemente, de la tecnología, y cualquier emprendimiento tecnológico de importancia implica, hoy, contar con alto desarrollo científico. Por otro lado, y en forma creciente, la ética, como ámbito específico de la racionalidad práctica, es decir referida a la acción humana en tanto normatizada “absolutamente”, se encuentra también en niveles crecientes de dependencia de la acumulación de nuevos saberes científicos sobre la acción humana, así como demandada por la creciente posibilidad de intervención tecnológica para “condicionar” la conducta de los hombres, y del medio, del cual depende la acción de los hombres.

Las teorías científicas, los sistemas técnicos y los principios universales de la ética tienen hoy suficiente racionalidad autónoma para fundarse a sí mismos. Pero, y en forma vertiginosamente creciente, sus mutuas dependencias e incidencias generan campos, donde las discusiones sobre las aplicaciones, las fronteras, los sentidos, están ya generando zonas “interracionales”, como las de la ética aplicada, o las de la ingeniería genética, que están planteando preguntas nuevas. La “geografía” de la racionalidad humana aparece, en este final de siglo, como un espacio complejo, fuertemente intercomunicado y con nuevas cuestiones de “límites” y “fronteras”.⁶

6. Cfr. J. Ladrière, *El reto de la racionalidad moderna*, Salamanca, Sígueme, 1978. Cfr. VV.AA., *La racionalidad en debate*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993 (recoge el 1er. Coloquio de Filosofía de la Fundación Bariloche).

Este juego de autonomía e interacción entre ciencia, tecnología y ética define, nos parece, el sentido de la demanda social a la escuela sobre el conocimiento. Educación y conocimiento, como dice el informe citado de la UNESCO, tiene que ver con la transformación productiva “que sin ciencia y tecnología es impensable hoy día”, pero tiene que ver también con el eje de la equidad, que es una categoría que define la justicia y, por lo mismo, implica competencias de racionalidad moral autónoma (ética, en sentido estricto). Esto supone redefinir la demanda de conocimiento a la escuela no sólo en términos de más competencia científica y tecnológica sino también de más competencia ética. El desafío concreto se puede sintetizar en la tarea de formar en racionalidades y lógicas que tienen una relativa autonomía, y plantear, al mismo tiempo, los problemas de su interacción y de sus impactos mutuos.

Por eso, lo importante no reside en contraponer una escuela “moralista” (supuestamente tradicional) a una escuela “cientificista” (supuestamente moderna) o a una escuela “tecnológica” (supuestamente contemporánea). Lo propio del debate actual es, justamente, que no se puede plantear una escuela “humanista” que no sea simultáneamente científica, tecnológica y ética. Pero lo mismo vale si el planteo lo hacemos desde una escuela “tecnológica” o una escuela “científica”.

Lo que queremos decir es que la apelación a la científicidad como criterio de legitimación y validación de los saberes que circulan en la escuela es, hoy, apelación a una racionalidad autónoma específica, que interactúa, necesariamente, con otras racionalidades autónomas específicas: la tecnológica y la ética. Especificidad y autonomía no quieren decir aislamiento ilusorio ni descontextualización metodológica ni reduccionismos más o menos ideológicos. En la escuela no sólo está ausente la ciencia; también están ausentes —y por la misma razón— la tecnología y la ética.

2. La diversidad de paradigmas

Una segunda cuestión significativa del debate epistemológico de fin de siglo tiene que ver con la cuestión de la diversidad de paradigmas, que constituyen la complejidad creciente del concepto mismo de ciencia. En realidad, lo que encontramos en el mundo de la ciencia es muchas cien-

cias, diferentes comunidades científicas, distintos encuadres teóricos y metodológicos, diversidad de recursos y de políticas científicas.

El viejo ideal de la *mathesis universalis* o del “universo del saber” o de la “ciencia unificada” es hoy un complejo problema, que no sólo tiene que ver con el reconocimiento de otras racionalidades y sus interacciones (como intentamos plantearlo en el punto anterior), sino que tiene que ver también con la comprensión de sí misma que tiene hoy la ciencia. Nos parece importante, para nuestro objetivo de ver la incidencia en el mundo escolar, recoger del debate actual tres modelos para pensar la diversidad, que no son excluyentes sino que marcan cuestiones distintas, que se entrecruzan y que tienen sus lógicas diferentes.

2.1. La diversidad de paradigmas y la historia de las ciencias

Una forma de plantear el problema tiene que ver con el fuerte reconocimiento de la historicidad del conocimiento científico, que no es sólo apelar a su continuo “progreso” sino que implica hacerse cargo de continuidades y de rupturas. La idea de “revolución científica” es, hoy día, una cuestión epistemológica y no una mera descripción de la historia de la ciencia. La distinción que hizo Kuhn entre “ciencia normal” y “cambio de paradigma” (que es lo que implica una revolución científica), o los trabajos de Lákatos sobre los programas científicos y sus elementos nucleares y satelitales, son buenos ejemplos de este aspecto histórico del conocimiento científico.⁷

Una cosa es suponer que el conocimiento científico viene garantizado por un sujeto trascendental (no afectado por las condiciones históricas de los sujetos empíricos que hacen ciencia) y explicar entonces el progreso de la ciencia, su historia, como la distancia entre la “idea” de razón y sus realizaciones concretas (modelo explicitado por Kant en el siglo XVIII), y otra cosa es suponer que el conocimiento científico viene legitimado por comunidades científicas, que se definen porque comparten paradigmas. El progreso de la ciencia no es, en este caso, una continuidad lineal

7. Ya citamos a Kuhn (cfr. nota 5). Cfr. I. Lákatos, *Crítica y metodología de los programas de investigación*, Valencia, Universidad de Valencia, 1982, e *Historia de la ciencia*, Madrid, Tecnos, 1982, 2a. ed.

(salvo en los desarrollos de la llamada “ciencia normal”), sino un verdadero corte o ruptura, que implica la revolución científica, la emergencia de nuevos paradigmas y, por lo mismo, el cambio de comunidades científicas.

Los científicos, en esta perspectiva, no sólo progresan sino que también se resisten al cambio de paradigma. Nociones como la de “falsabilidad” —o posibilidad de contraste, para poder definir la verdad de una teoría científica que se plantea como superando la idea de verificación, en tanto evidencia no contrastable— o la de “obstáculo epistemológico” —como resistencia interna para poder definir la formación del espíritu científico— están mostrando un cambio fundamental en la comprensión de la historicidad y del progreso, en la concepción misma de la ciencia.⁸

La diversidad de paradigmas, en este modelo de historicidad del conocimiento científico, significa que reconocemos hoy que la ciencia la hacen sujetos históricos, agrupados en comunidades científicas, expuestos siempre a la refutación de sus teorías, que saben ir “unos a la escuela de los otros”, conscientes de que apelar a lo que ya se sabe (ciencia normal) para no avanzar es, en definitiva, un serio obstáculo epistemológico.

Esta presencia de la historicidad y de la sociedad (porque las comunidades científicas comparten valores, recursos, tradiciones, posiciones sociales, etc.) no significa, en absoluto, la caída en un historicismo radical, síntoma de un fuerte escepticismo y una despotenciación de las afirmaciones científicas. Por el contrario, de lo que se trata es de la validez de las afirmaciones científicas, sólo que no fundadas en la ilusión de un sujeto epistémico ahistórico sino en las configuraciones reales de comunidades científicas, de programas de investigación, de “cultura continuada”, como expresa Bachelard:

Una cultura detenida en un período escolar es la cabal negación de la cultura científica. No hay ciencia sino mediante una escuela permanente. Esta escuela es la que ha de fundar la ciencia. Entonces los intereses

8. Cfr. K. Popper, *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones*, Buenos Aires, Paidós, 1979, 2a. ed. y G. Bachelard, *La formación del espíritu científico*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1979, 7a. ed.

sociales se invertirán definitivamente: la Sociedad se hará para la Escuela y no la Escuela para la Sociedad.⁹

Esto lo dice un epistemólogo, no un pedagogo.

2.2. *La diversidad de paradigmas y el sistema de las ciencias*

Un segundo modelo para pensar la diversidad tiene que ver con la preocupación por establecer un sistema de las ciencias, o tener, al menos, criterios claros de clasificación. Este problema, o esta forma de encarar el problema de la diversidad de saberes, tiene una larga historia en Occidente y siempre ha sido decisivo a la hora de organizar los saberes en la escuela. No es éste el lugar para reseñar esta historia. Pero sí es importante tratar de ver cómo se debate hoy la cuestión.

Por de pronto, y negativamente, digamos que no es aceptable hoy día confundir clasificación de los saberes con presuntas jerarquizaciones, ya sea por la “nobleza de sus objetos” o por la “pureza de sus métodos”. En cierto sentido, este problema opera en lo que hemos dicho de las relaciones de la ciencia con la tecnología y con la ética. Pero ahora lo queremos plantear dentro mismo del campo de la ciencia.

Reconocer la diferencia, ya lo dijimos, no implica renunciar a la unidad. Pero las revoluciones científicas no sólo tienen que ver con la historicidad de una disciplina sino también con la forma como varían los criterios de organización de las disciplinas.

Ciencias de la naturaleza, ciencias del espíritu; ciencias exactas, ciencias aproximadas; ciencias duras, ciencias blandas; ciencias formales, ciencias empíricas; ciencias básicas, ciencias derivadas; estas clasificaciones, y otras posibles de reseñar, tienen hoy una simple validez operativa y, en cada caso, necesitada de una explicitación de los criterios usados.

Una cosa es diferenciar saberes formales, empíricos, básicos, aplicados, teóricos, prácticos, técnicos, analíticos, sistémicos, y otra cosa es deslizar en estas diferenciaciones pretendidas clasificaciones de ciencias

9. G. Bachelard, *La formación del espíritu científico*, ob. cit., pág. 297.

o disciplinas, con fronteras claramente delimitadas y, mucho menos, deslizar jerarquizaciones y valoraciones.

Si el modelo jerárquico de organización, donde el vértice lo ocupa alguna ciencia o paradigma pretendidamente superior y abarcante del resto, no es ya operativo, tampoco lo es el criterio enciclopédico, que desde una aparente democratización de todos los saberes científicos puso en juego, en realidad, principios de organización que ubicaban la diferencia en un desarrollo evolutivo desde el “menos” al “más”, o desde lo “inmediato” a lo “mediato”.

Tanto los intentos dialécticos, con base idealista o materialista, como los intentos positivistas, con su ingenua descripción de las etapas del conocimiento, generaron modelos enciclopédicos de clasificación y relación entre las ciencias, que ocultaban en realidad la supuesta primacía de algunos saberes sobre otros, en el momento de definir su consistencia epistemológica o su cientificidad a secas.

Hoy hay quienes hablan de “pluralismo de la razón” y tratan de encontrar criterios para clasificar las ciencias que no se comprometan con jerarquizaciones a priori ni con etapas históricas superadas definitivamente. Las relaciones de los saberes, a pesar de las resistencias concretas que todavía se notan, se plantea hoy en términos de reconocimiento de las diferencias.

Hoy aceptamos que hay “intereses que guían el conocimiento” (Habermas), que generan saberes distintos y lógicas diferentes; aceptamos también que el conocimiento puede tener “intenciones” diversas (Ladrière), que implican campos disciplinares diferentes. La diversidad de modelos de explicación científica (Nagel) es más importante, hoy día, que pretender sacralizar un modelo, y desde ahí juzgar la mayor o menor distancia como criterio de clasificación.

La diversidad de paradigmas genera hoy, en la ciencia, más que clasificaciones congeladas, una verdadera lucha por el reconocimiento y un esfuerzo por ver qué relaciones se pueden establecer entre teorías diferentes, métodos diferentes, objetos diferentes, criterios diferentes de validación. El problema del sistema de las ciencias, hoy día, es más una cuestión de estrategias de interacción, de reconocimiento de incidencias, de búsqueda de coherencias. De aquí la importancia de la categoría de interdisciplina o de relaciones interdisciplinares, y la constelación de categorías que la acompañan: multidisciplina, transdisciplina, codisciplina.

El punto de partida no es el universo jerarquizado del saber ni la enciclopedia universal de los saberes, organizada desde principios o criterios claros y distintos. La situación inicial, como expresa P. Berger, se asemeja más a la idea de un archipiélago disciplinar e interdisciplinar, donde el problema es las condiciones de la comunicación de la información, las redes que se puedan establecer y el sistema, pensado más desde oposiciones y diferencias que desde principios de organización.¹⁰

La importancia de este tema para la escuela es obvia. A la escuela se le demanda no sólo que forme competencias científico-tecnológicas sino también que las integre, y que ella misma sea un modelo social de clasificación y de integración. Por otro lado, de hecho, desempeña ese rol de clasificador y organizador. El problema radica, una vez más, en ver si sus criterios toman en cuenta el debate epistemológico y sus dificultades, o apelan a una clasificación y organización de los saberes ajena a este debate.

2.3. La diversidad de paradigmas y los contextos de la ciencia

Un tercer modelo para plantear la diversidad atiende no a la historia de la ciencia o a los sistemas de las ciencias sino a las condiciones de producción, circulación y apropiación de los saberes científicos. Es decir a sus contextos sociales.

Esta cuestión es parte del debate epistemológico, y no un problema externo al mundo de la ciencia. La noción misma de paradigma, como ya dijimos, implica, de alguna manera, no separar la ciencia de sus mismas condiciones de producción y circulación.

Sin embargo, vincular la ciencia a sus contextos sociales de producción y circulación, es decir reconocerla como “acción” y como “política”, no significa desconocer la posibilidad de una definición “proposicional” (to-

10. Como visiones de conjunto sobre la interdisciplina cfr. OCDE-CERI, *Interdisciplinariedad*, México, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1975; G. Palmade, *Interdisciplinariedad e ideologías*, Madrid, Narcea, 1979, y las reflexiones que hacemos en el capítulo 5 de esta primera parte.

mada en sí misma), como dice A. Diemer,¹¹ que impide, justamente, confundir vinculación con reducción o explicación de una cosa por la otra. Que la ciencia esté vinculada a sus contextos sociales de producción y circulación no quiere decir que se defina, en sí misma, por estos contextos. Pero tampoco quiere decir que estos contextos no existan o que sean indiferentes. La diversidad de paradigmas tiene que ver con la diversidad de contextos sociales para la producción y circulación del saber científico.

La producción de saber científico ha ido adquiriendo, cada vez más, un valor económico. Hacer ciencia, hoy día, sale caro y exige inversiones de importancia. Esto no sólo tiene que ver con la relación cada vez más estrecha entre conocimiento y trabajo sino también con el hecho de la dependencia creciente de la actividad científica en relación con las tecnologías (tanto “duras” como “blandas”), con los fines comerciales de quienes están dispuestos a invertir en la investigación y producción científica, y con las estrategias de políticas científicas, destinadas a lograr o no niveles de autonomía en lo que a producción científica se refiere.

Esto tiene que ver con distinciones comunes del tipo centros de excelencia para la producción científica, y centros de poca calidad de producción. La producción científica no puede prescindir hoy de información acumulada, de tiempo disponible, de equipos de personas dedicadas, de instalaciones apropiadas, de recursos múltiples.

La diferencia de paradigmas quiere decir, también, diferentes contextos de producción de la ciencia, y diferencia de ciencias en relación con sus propias condiciones de producción.

Esto afecta profundamente un tópico central: la definición de sujeto científico. No es ya cuestión, meramente, de “buen uso de la razón”, como dice Descartes al comienzo del Discurso del Método. Se trata también de buena inserción en grupos productores de conocimiento científico. Y esto lleva a distinguir, entre otras cosas, países productores y países consumidores de ciencia y tecnología. Las llamadas brechas científicas y tecnológicas plantean, en realidad, formas diversas de producción de la ciencia, que en definitiva llevan a tener que diferenciar paradigmas científicos.

11. Cfr. A. Diemer, “Wissenschaft als aktuelles Problem”, *Jahrbuch der Universität Düsseldorf*, 1979/1981, págs. 1-23.

Y el problema de la diversidad no sólo tiene que ver con la producción sino también con la circulación y la distribución del conocimiento científico. Si tener una buena biblioteca diferenciaba, hasta no hace mucho, un buen centro de producción científica de otro de mala calidad, hoy, si esa biblioteca no cuenta con buenos bancos de datos y con conexiones en las redes informáticas, ese centro de producción queda categorizado como malo o no tan bueno.

Dado el alto valor económico que tiene hoy el conocimiento científico y tecnológico, esta información y sus circuitos de distribución tienen reglas fijadas, que dependen de la fuerza de las políticas científicas y de la claridad de las normas sobre la publicidad del saber científico.

Esto afecta otro aspecto central de la ciencia: su carácter universal y público. ¿Circula la información científica con la libertad del “uso público de la razón”, o estamos hoy ante nuevos elementos de “secreto” y de uso “privado”, que llevan a una circulación restringida no ya al mundo de los doctos (como definía Kant el uso público de la razón en el siglo XVIII) sino al mundo de los doctos de la misma corporación? No hay duda de que la cuestión de la libre circulación de la información es hoy, al final del siglo, una cuestión abierta y compleja. Y esto afecta, profundamente, la comprensión misma de la ciencia.¹²

Finalmente la diversidad de paradigmas tiene que ver también con las diferencias en los contextos de apropiación, y la escuela es uno de los socialmente privilegiados, del conocimiento científico-tecnológico.

La ciencia es, hoy, variable dependiente de políticas económicas, culturales, educativas, y esto afecta el celoso valor de la autonomía de la ciencia. Las malas condiciones de producción, circulación y apropiación son condiciones contextuales, que no pueden obviar la buena voluntad de los científicos o de los responsables de la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos científicos.

Los problemas de transformación educativa y de mejoramiento de la calidad de la educación no pueden obviar la cuestión de la diversidad de paradigmas, por las diferentes condiciones de producción.

La historicidad, la sistematicidad y la contextualidad de la ciencia son,

12. Cfr. J. F. Lyotard, *La condición posmoderna*, Madrid, Cátedra, 1984. Cfr. también R. Capurro, “Zur Computerethik. Ethische Fragen der Informationsgesellschaft”, en Lenk-Ropohl, H., *Technik und Ethik*, Stuttgart, Reclam, 1987, págs. 475-482.

pues, modelos para pensar la diversidad de paradigmas, que caracteriza a la ciencia en este final de siglo, y que convierten el concepto mismo de diversidad de paradigmas en un concepto análogo: diversos momentos de una historia, diversos elementos y procesos de un sistema, diversas dimensiones de un contexto de acción no son la misma cosa, y, sin embargo, las tres lecturas se refieren a la ciencia y su intrínseca diferenciación.

3. Los núcleos problemáticos

La ciencia y el pluralismo de la razón es uno de los temas centrales del debate epistemológico de fin de siglo. La ciencia y la diversidad de sus paradigmas es otro de estos temas centrales. Para finalizar esta presentación de los aspectos significativos del debate, quisiéramos mencionar algunos núcleos problemáticos, más específicos, que señalan cambios importantes en la comprensión de la ciencia, donde se juegan criterios más inmanentes todavía que el pluralismo de la racionalidad o la diversidad de paradigmas. Para los fines propuestos en este trabajo, nos parece oportuno seleccionar algunos núcleos problemáticos, sin pretensión ninguna de exhaustividad ni tampoco de jerarquización. Simplemente, nos parecen pertinentes para la cuestión de la incidencia del debate epistemológico en la determinación de las competencias científico-tecnológicas en la escuela.

3.1. Certidumbres e incertidumbres

Una cosa es decir que la ciencia *se basa en certezas* y que busca lograr que los “fenómenos no nos sorprendan”, y otra cosa es poner, como marco de la ciencia, una modesta tarea de *reducción de la incertidumbre*, buscando “sistemas en la dispersión” o regularidades simplemente estadísticas, contando con lo aleatorio y lo azaroso, las discontinuidades, las inestabilidades.¹³ Que la ciencia no se mueve para buscar certezas sino

13. Se puede ver una visión de conjunto en la obra de I. Prigogine e I. Stengers, *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*, Madrid, Alianza, 1983. Cfr. también las

para reducir incertidumbres es un tópico de fuerte impacto en la cultura y en la educación. No se espera que la ciencia nos dé certezas sino que nos ayude a enfrentar racionalmente las incertidumbres.

3.2. Verificación, falsación, disenso

La discusión sobre los criterios de verdad en la ciencia es otro ejemplo de núcleo problemático en este final de siglo. Ya Popper había discutido el criterio de verdad científica del positivismo y del neopositivismo, de la constatación por los hechos y de la verificación empírica, respectivamente. El enunciado del principio de falsabilidad de las afirmaciones científicas (que sea posible refutarlas), sirvió para superar el verificacionismo (como lo cierto, ya irrefutable), pero es todavía un concepto epistemológicamente ingenuo, a la luz de las discusiones actuales sobre la legitimación por eficiencia, por disenso y paralogías,¹⁴ o por consenso.¹⁵

La performatividad legitima la verdad científica por la eficacia que implica, para el sistema, la reducción de la complejidad y la adaptación de las aspiraciones individuales a los fines del sistema. Se trata, en definitiva, de un pragmatismo científico adaptativo. En el extremo opuesto se sitúan teorías epistemológicas, que ponen el criterio de verdad en principios opuestos: la ciencia se mueve desde principios “anárquicos”, opuestos a la regla de oro del pragmatismo —que es el consenso—. La ciencia es, en este sentido, antimetódica; se mueve por disensos y por razonamientos paralelos a los vigentes. Se trata de una verdad siempre desestabilizadora de los consensos adquiridos.¹⁶

teorías, entre otros, de R. Thom sobre los modelos matemáticos y la morfogénesis, donde enuncia la teoría de las catástrofes, o en biología los trabajos de J. Monod, como *El azar y la necesidad*, Barcelona, Tusquets, 1985, 3a. ed.

14. Cfr. K. Popper, “La verdad, la racionalidad y el desarrollo del conocimiento científico”, en *El desarrollo del conocimiento científico*, ob. cit., págs. 250-289. Cfr. también el libro ya citado de F. Lyotard, *La condición posmoderna*, sobre todo los capítulos 10 al 14 incluido.

15. Cfr. J. Habermas, *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt, Suhrkamp, 1973.

16. Un ejemplo extremo de estas posturas puede verse en los libros de P. Feyerabend, *La ciencia en una sociedad libre*, Canillas, Siglo XXI, 1982, y *Contra el método*, Barcelona, Ariel, 1981.

Por otro lado, y en un intento por fundar un pragmatismo científico-crítico y no adaptativo, se apela a las condiciones ideales de la acción comunicativa y de la argumentación, puestas en juego en la práctica científica, poniendo al “consenso” como criterio de verdad.

3.3. Acontecimiento y estructura. Modelos e interpretaciones

La ciencia, decía Aristóteles, sólo se ocupa de lo universal. Sin embargo, a lo largo de la historia de la ciencia, tanto la representación del universal como su relación con el singular han ido cambiando. Los antiguos concebían el objeto científico como lo esencial, sustraído de las contingencias de lo accidental, particularmente, lo diferencial y lo singular.

El mundo moderno cambió la perspectiva, interpretando lo universal como la legalidad racional a priori, que transforma los datos de la experiencia —los fenómenos— en objetos científicos. La polémica de finales del siglo pasado y comienzos de éste, tuvo como escenario la metamorfosis conflictiva de los objetos, contruidos desde una racionalidad a priori en “hechos”, por un lado (el positivismo), o en “sentidos”, por el otro (la fenomenología, primero; la lingüística, después).

La maduración de esta polémica fue transformando el objeto científico hasta generar nuevas formas de comprender la universalidad y su relación con lo singular y con los “casos”. Por un lado, la fuerte contraposición entre estructura y acontecimiento y, por el otro, la no menos fuerte contraposición entre modelos e interpretaciones de esos modelos. Al terminar este siglo, la epistemología debate fuertemente estas categorías, que por un lado implican mayores niveles de formalización y racionalización abstracta y, por otro, permiten hacerse cargo, por primera vez en la ciencia, de lo diferencial, lo aleatorio y contingente, y por lo mismo, de lo singular.¹⁷

17. Es muy amplia la bibliografía sobre estos temas. Como visiones simplemente de conjunto e iniciadoras a la comprensión del tema cfr. P. Ricoeur, “La structure, le mot, l’ événement” en *Le conflit des interprétations*, París, Du Seuil, 1960, págs. 80-97 y Max Black: *Models and Metaphors*, Ithaca, Cornell University Press, 1962 (hay trad. cast.).

3.4. Teoría y práctica

Las relaciones de la teoría con la práctica constituyen un núcleo problemático del debate epistemológico de fin de siglo, con características que permiten condensar buena parte de lo que venimos diciendo. Por de pronto, hay mucha más conciencia de las relaciones entre las teorías y las propias prácticas científicas: los paradigmas, los programas de investigación, los modelos incluidos en la estructura misma de la ciencia son buenos ejemplos de lecturas del problema, hechas por los mismos epistemólogos.

Por otro lado, los trabajos que ponen de relieve los contextos de la producción, la circulación y la apropiación de los saberes científicos enfatizan la fuerte interdependencia de las teorías con las prácticas sociales. Al modelo, ya clásico, del materialismo histórico (Marx), se le han sumado hoy otros tipos de análisis de las relaciones teoría y práctica, que insisten más en las sutiles redes de la “microfísica del poder” (Foucault), que son las prácticas sociales, que significan y condicionan el saber, así como en las complejas redes informacionales y comunicacionales, que controlan socialmente el saber, los consensos y los disensos.

Finalmente, lo que ya dijimos de las estrechas relaciones entre la ciencia, la tecnología y la ética, puede —y debe— ser leído en el registro de las relaciones entre teoría y práctica. En última instancia, y aceptando la autonomía relativa de los campos y el pluralismo de la racionalidad, los problemas de la verdad, de la eficacia y la eficiencia, y de la legitimidad y la validez, siempre interactúan y se condicionan mutuamente. La relación teoría-práctica va mucho más allá que la mera “aplicación” externa de la una a la otra, o que la mera “determinación” interna (dialéctica) de la una por la otra.¹⁸ Se trata de interacciones, contaminaciones, coproducciones.

Quisiéramos concluir esta parte destacando los rasgos significativos del debate epistemológico de fin de siglo:

1) La ciencia, hoy día, se siente relativamente autónoma, y se sabe, además, fuertemente condicionada por las demandas de eficacia y efi-

18. Cfr., como una buena recopilación del debate, el trabajo de O. Guariglia, *Ideología, verdad y legitimación*, Buenos Aires, FCE, 1993, 2a. ed., aumentada y corregida.

ciencia que presiden las relaciones económicas, cada vez más conscientes del valor agregado que significa el conocimiento científico-tecnológico, para la rentabilidad y la competitividad. Esta demanda social es también, paradójicamente, de responsabilidad moral y cuidado de la vida en el planeta. Hemos planteado estas cuestiones desde la óptica de los nuevos debates teóricos y prácticos sobre las relaciones entre la ciencia, la tecnología y la ética.

2) En sí misma, la ciencia se sabe hoy día fuertemente atravesada por la diversidad de paradigmas, que la convierte en una actividad humana muy dependiente de su propia historia, de sus propios conflictos en las relaciones y los agrupamientos de la diversidad, y de sus propias condiciones de producción, circulación y apropiación. La cuestión interdisciplinar, entendida como relación entre paradigmas, es pues una cuestión intrínseca a la misma ciencia en su comprensión actual.

3) Finalmente, la ciencia hoy día es también saber de incertidumbres, disensos, aconteceres. Y todo esto redefine, internamente, su propio posicionamiento como teoría y práctica.

II. LA DETERMINACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS EN LOS DIFERENTES NIVELES DE LA EDUCACIÓN FORMAL

En esta segunda parte nos proponemos abordar algunas cuestiones del debate educativo actual, en un doble marco, el de los procesos puestos en marcha para la transformación educativa, que implica preguntarse por la escuela que despide el siglo,¹⁹ y la escuela que queremos lograr para el siglo XXI,²⁰ y, por otro lado, el de la óptica específica de la incidencia

19. Cfr. C. Cullen, "¿Qué escuela despide el siglo?", *Criterio*, Buenos Aires, LXVI, n° 2127, 10/2/94, págs. 7-10.

20. En la Argentina, este proceso de transformación viene exigido por la nueva Ley Federal de Educación, n° 24.195 del 14/4/94. En los documentos oficiales del Consejo Federal de Educación y del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación aparece con frecuencia la mención a la escuela para el siglo XXI.

que tienen los aspectos significativos del debate epistemológico actual en la determinación de las competencias científico-tecnológicas, cuya formación y desarrollo en los individuos se espera del sistema educativo, a lo largo de la socialización escolar.

Dividimos la exposición en dos momentos. Primero, nos preguntamos qué quiere decir que la escuela tiene que formar competencias científico-tecnológicas. Segundo, abordamos la cuestión central de esta contribución: cómo se determinan las competencias científico-tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. A la luz de lo expuesto, en los dos primeros momentos queremos dejar abiertas algunas cuestiones pendientes, orientadas –sobre todo– a despejar la posible lectura científicista de todo el planteo que hacemos.

1. La escuela y la formación de competencias científico-tecnológicas

La cuestión se refiere a poder precisar las relaciones de la ciencia y la tecnología con la escuela.

1. La escuela tiene como función la distribución equitativa de conocimientos socialmente válidos, necesarios para una buena integración de la personalidad y para un buen desempeño en los diferentes contextos de la vida social. La ciencia y la tecnología tienen que ver con los criterios de validez social, de los conocimientos y, a su vez, están comprendidas en las definiciones de la “buena integración” y del “buen desempeño”. En este sentido, son tanto parte de la demanda social a la escuela, como del lugar desde el cual la escuela responde a esta demanda.

2. No es función de la escuela formar científicos y/o tecnólogos, si bien en la formación de futuros científicos y/o tecnólogos la escuela desempeña, habitualmente, un papel determinante.

3. La ciencia y la tecnología tienen sus propios y específicos contextos de producción de conocimientos. El contexto escolar de producción y circulación de conocimientos sociales opera, con los saberes científicos y tecnológicos, complejos procesos de mediación educativa.

4. Estos procesos de mediación educativa son complejos, e incluyen diferentes niveles de procesamiento “escolar” de lo que proviene del

mundo científico y tecnológico. No es lo mismo la presencia de lo científico-tecnológico en la formulación de las políticas educativas, en la construcción de los diseños curriculares, en los diferentes estilos de capacitación docente o de desarrollo curricular, en las diversas estrategias institucionales y, en última instancia, en la trasposición didáctica que cada docente hace en el aula.

5. Cada uno de estos niveles tiene una relativa autonomía en la forma de relacionarse con la ciencia y con la tecnología, y, como parte del complejo proceso de su mediación educativa, puede o no relacionarse con los otros, puede o no —desde su posición— rehacer o reelaborar las mediaciones operadas desde otro lugar. Son conocidas las distancias y las pretensiones de articulación, en el campo educativo, entre las decisiones políticas, las elaboraciones técnicas, las prácticas institucionales y las posibilidades concretas de los educadores profesionales en su trabajo.

6. Que la escuela *debe* formar competencias científico-tecnológicas es una formulación propia de una política educativa, porque se trata de un fin u objetivo para la educación formal. En este contexto, el sentido de la afirmación se relaciona con el supuesto de considerar socialmente valiosa la formación de competencia científico-tecnológica, a lo largo de la educación sistemática.

7. Esta “valiosidad” se funda en el consenso que, a mayor competencia científico-tecnológica en los ciudadanos, mayores serán las oportunidades de desarrollo político, económico y social. Como se expresa en el documento ya citado de la UNESCO sobre Educación y Conocimiento, se trata de acceder a los códigos de la modernidad: “conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna”.²¹ Ni la participación en la vida pública ni el desenvolvimiento productivo, se supone, son posibles sin desarrollar y formar competencias científico-tecnológicas en los ciudadanos.

8. Que la escuela tiene que formar buenos ciudadanos y trabajadores eficaces es, también, una *demanda social*. Los fundamentos de la demanda social, sin embargo, suelen estar formulados en términos mucho más amplios y vagos. Se supone, sin sutiles discriminaciones, que a mejor

21. Cfr. UNESCO, *Educación y conocimiento*, ob. cit., pág. 157.

educación le corresponden, necesariamente, mayores posibilidades de buen desempeño laboral y de buena realización personal. Sin embargo, en la demanda social a la escuela no siempre está explícito el lugar que ocupa la competencia científico-tecnológica para alcanzar niveles de participación y productividad, ciertamente deseables.

9. Formar competencia científico-tecnológica, que no es formar ni científicos ni tecnólogos, es pues un fin valioso, que necesita estar formulado explícitamente en una política educativa, y que se legitima como una de las formas posibles, necesaria pero no suficiente, de responder a la demanda social de más y mejor educación para todos.

10. Cuando la ciencia y la tecnología son convocadas por una política educativa, que habla de “formar competencia científico-tecnológica”, comienza ya este complejo proceso de mediación educativa de los conocimientos científico-tecnológicos. Esta competencia, por de pronto, quedará contextualizada por otras: formar la identidad nacional, la personalidad moral, la creatividad estético-expresiva, la integración psicofísica, etc. Esto es importante, porque formar competencia científico-tecnológica, en la escuela, es parte de una tarea más amplia, *educar*, y tendrá que compartir su tiempo y sus exigencias con los tiempos y las exigencias necesarias para formar otras competencias.

11. Sin embargo, al ser la escuela una institución que socializa (educa) por el conocimiento y desde el conocimiento, la competencia científico-tecnológica ocupa un lugar, en la escuela, análogo al de la ciencia y la tecnología en el amplio campo de los conocimientos humanos.

12. La competencia científico-tecnológica no debe ocupar —y de hecho no lo ocupa— todo el espacio de los conocimientos escolares. Pero no debe estar excluida a priori, como racionalidad fundada, en ninguno de los otros saberes que circulan en la escuela.

13. Que la escuela tiene que formar competencia científico-tecnológica es, pues, una decisión de política educativa, que implica ya una mediación, en relación con los conocimientos científico-tecnológicos. Se necesitará, ulteriormente, de otras mediaciones: curriculares, institucionales, áulicas. Pero, en todos los casos, es una política educativa la que revela la voluntad de incorporar la ciencia y la tecnología a los contenidos escolares, como un elemento esencial para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, que la demanda social hace a la escuela.

14. Que la ciencia y la tecnología estén en la escuela no quiere decir

que la educación se reduzca a formar competencia científico-tecnológica, **pero** sí quiere decir que en el proyecto educativo global, que define a la **escuela** como institución social significativa, tanto la ciencia como la **tecnología** han de estar presentes, con sus posibilidades y con todos sus **límites**, con su historicidad, su diversidad y su problematicidad.

2. ¿CÓMO SE DETERMINAN LAS COMPETENCIAS CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS QUE LA ESCUELA DEBE FORMAR?

Como parte de una definición de política educativa ya hemos intentado mostrar qué significa que la escuela tiene que formar competencias científico-tecnológicas. Nos proponemos ahora plantear cuestiones sobre su determinación. Para esto intentaremos, primero, construir una *definición curricular* de competencia científico-tecnológica, luego abordaremos la cuestión de las *condiciones institucionales* para la formación de esta competencia, y finalmente trataremos de *especificar por niveles educativos* la formación de la competencia científico-tecnológica.

2.1. Hacia una definición curricular de competencia científico-tecnológica

Hoy día hay una marcada tendencia a hablar, en el ámbito educativo, de formación de competencias. Los diagnósticos y las evaluaciones, generalmente centrados en los logros y en la significación social de los saberes que imparte la escuela, señalan, con creciente frecuencia, un deterioro de la calidad de la educación, que se traduce fundamentalmente en la falta de competencias adecuadas, en los egresados de la institución escolar, para desempeñarse eficazmente en la vida social.²² Por otro lado, todos los intentos de reforma o transformación del sistema educativo

22. Es evidente la preocupación en este sentido. Cfr. C. Cullen, "La calidad de la educación como lucha por el reconocimiento", en *Actas Congreso de Educación, Centro Pedagógico Siglo XXI, Laguna (Brasil), 4-6 de febrero de 1994*, Aquí, cap. 2, parte segunda y su correspondiente bibliografía.

buscan formular las competencias necesarias para satisfacer la demanda social de aprendizajes.

Pero, ¿qué son las competencias? En términos de *historia curricular* es una categoría que reemplaza, fuertemente, a la de “objetivos educativos”, que se había apoderado de la escena educativa a partir de la década del '70.²³

Este reemplazo no quiere decir que sea por las mismas razones. En algunos casos la crítica a la “pedagogía por objetivos”, que lleva a hablar de una “pedagogía por competencias”, se basa en una crítica socio-política a los modelos eficientistas en educación. Las competencias permiten, en esta óptica, atender más a los sujetos concretos (con sus diferencias y saberes previos) y plantear la cuestión de la evaluación del aprendizaje con otros parámetros.

En otros casos, la crítica se fundamenta en una definición más sutil de la eficiencia, que no busca “operacionalizar” los fines, determinando “cambios de conducta deseables y observables”, sino que se preocupa más por desarrollar las habilidades y las destrezas para saber qué hacer ante cambios de desafíos y problemas, deseables y no deseables, observables y no observables.²⁴

La noción de competencia apunta más a lo que el sujeto pueda hacer, que a lo que hace efectivamente. Se confía más, con las competencias, en la capacidad de respuesta ante situaciones variables e imprevisibles, que en un catálogo fijado de respuestas deseables y supuestamente valiosas.

Sin embargo, la noción de competencia guarda una estrecha relación con los desempeños. El referente de la eficiencia es tan determinante como en la pedagogía por objetivos, pero tomado de otra manera y apostando a otros supuestos. En realidad, plantear la eficiencia en términos de “competencias” permite ligarla a la pertinencia y a la relevancia,

23. Cfr., entre otros, el conocido trabajo de J. Gimeno Sacristán, *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata, 1985, 3a. ed. Cfr. también A. Díaz Barriga, *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*, Buenos Aires, Ideas-Rei, 1992.

24. Un ejemplo de esta reformulación lo ofrece el *Informe de la comisión Scans para América 2000*, de junio de 1992, donde se plantea la cuestión de “lo que el trabajo requiere de las escuelas”. La noción básica, en el informe, es la de “*necessary skills*”.

esos otros criterios que fueron tematizados en ocasión de las discusiones sobre la calidad de la educación.²⁵

En efecto, las competencias son más relevantes porque se hacen cargo mejor de las necesidades sociales, formuladas hoy en términos de perfiles flexibles, tanto para la productividad como para la ciudadanía. Por otro lado, son más pertinentes, porque permiten contextualizar mejor los aprendizajes, haciéndose cargo de las diferencias en los puntos de partida.

Las competencias, por otro lado, son capacidades complejas, construidas desde integraciones de saberes previos y en diversos grados, que permiten relacionarse inteligentemente con diversos ámbitos y en diversas situaciones.

El origen más claro de la noción está en la lingüística, particularmente en Chomsky, quien distinguió la "competencia" lingüística de la "realización". La noción de competencia lingüística habla de un dominio de un sistema abstracto de reglas, que permiten generar lengua.²⁶ Ampliando la noción, desde lo sintáctico a lo "pragmático", Habermas formuló su teoría de la "competencia comunicativa"²⁷ o de la pragmática universal, cuya tarea consiste en la reconstrucción del sistema de reglas para generar posibles discursos.

Esta idea del sistema abstracto de reglas, generativas de posibles realizaciones o desempeños, en cada uno de los dominios de que se trate, es el meollo conceptual de la noción de competencia. Se trata, en última instancia, de poder resolver situaciones, es decir, actuar inteligentemente pero con inteligencia específica según los tipos de situaciones problemáticas.

Hay varias cuestiones que suscita la noción de competencia, sobre

25. Cfr. M. R. Almandoz y A. M. Abate, "Calidad de la educación. Aportes para su análisis", Seminario-Taller: Formación docente y calidad de la Educación, Buenos Aires, MEJ-OEA, 1988. Cfr. también: J. Bosco Bernal, *Reflexiones en torno al mejoramiento de la calidad de la educación*, Unesco. Orealc, n° 29, 1992.

26. Cfr. N. Chomsky, *Syntactic Structures*, La Haya, Mouton, 1957.

27. Cfr. J. Habermas, "Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz", en Habermas-Luhmann, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, Frankfurt, Suhrkamp, 1972.

todo cuando la usamos en el contexto educativo. Por de pronto, la cierta tendencia “innatista” (Chomsky habla de una lingüística “cartesiana”) o bien “apriorista” (Habermas habla de un cuasi trascendentalismo). Esto se traduce, en pedagogía, en la difícil cuestión de si las competencias —que la escuela debe formar— se enseñan o sólo se desarrollan, se descubren o se construyen.

Esta cuestión se relaciona con una segunda: ¿cuál es el rol de los “desempeños” en la formación de las competencias? Naturalmente que esto toca una concepción del aprendizaje, porque supone saber qué lugar tienen las experiencias, las exitosas y las ineficientes, en la construcción de las competencias, o si son solamente aplicaciones posibles de algo ya construido.

Por otro lado, ¿quién determina las competencias necesarias? El criterio de las exigencias de los desempeños, al ser éstos históricos y definidos socialmente, es el criterio de la demanda social. El tema es que la demanda social no es fácilmente definible, siempre es heterogénea, y siempre está atravesada por las formas históricas en que se producen y circulan los bienes, los poderes y las informaciones. Las competencias, que se supone la escuela debe formar, plantean siempre la cuestión de las relaciones escuela-sociedad. La cosa toca la función misma de la escuela, que no es solamente formar competencias para un desempeño eficaz, en determinadas condiciones socio-históricas, sino también que esas competencias sirvan para criticar y —eventualmente— transformar esas condiciones.

En definitiva, se trata de plantear las competencias no sólo en términos de desempeños eficientes, sino también de desempeños “correctos”. Es decir toca necesariamente los fines de la educación.

Las competencias no son, entonces, sólo un medio para lograr desempeños eficaces en la vida social y personal. Formar competencias es formar sujetos capaces de definir fines y medios, alternativas fundadas y estrategias diversas, capacidad, en última instancia, de evaluar desempeños a la luz de las posibilidades que vienen de las competencias adquiridas, y no de la demanda específica de determinados desempeños.

Por eso la formación de competencias necesita intencionalidad educativa. No son una mera cuestión de desarrollo. Es necesario definirlas, es necesario aprenderlas, es necesario construirlas. Porque las competencias

son saberes sociales e históricos que si no se enseñan no se aprenden, y si se aprenden, entonces sí funcionan como “sistemas abstractos de reglas” capaces de generar nuevos saberes sociales e históricos. Es decir nuevas formas inteligentes de desempeñarse eficaz y correctamente.

La tendencia a formular las competencias en términos formales o trascendentales (a priori, en relación con la experiencia) no debe entonces confundirse con un “formalismo” o “procedimentalismo” pedagógico, como si las formas pudieran separarse de los contenidos, o los procedimientos de las informaciones y las valoraciones. Las competencias que la escuela debe formar —es su tarea— son saberes socio-históricos, son saber acumulado y transmitido. No son las competencias que definen el equipamiento biológico de un individuo de la especie humana, sino que son las que conforman social e históricamente al sujeto. La formalización y el procedimentalismo, entonces, son el resultado más el proceso mismo de su construcción.

El punto de vista ético, la mirada científica, la madurez personal, la participación ciudadana —que son competencias que la escuela debe formar— son los resultados de complejos procesos de construcción social e histórica, que necesitan ser enseñados intencionalmente, como resultados más sus procesos. Entonces, aprender estas competencias es construir subjetividad. Las competencias educativas son el “plus” de subjetividad que la sociedad le pide a la escuela que “forme” en los individuos.

Curricularmente, entonces, las competencias se definen como las complejas capacidades, integradas en diversos grados, que la escuela debe formar en los individuos, para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas.

Son estas competencias las que definen los criterios para la selección de contenidos y definen, también, una concepción de contenidos escolares, una forma de organizarlos y una forma de distribuir el tiempo, el espacio y las formas para aprenderlos.

La integración de las competencias, mencionada en la definición curricular que dimos, supone “diversos grados”, tanto en el sentido temporal, de sucesivas síntesis que el sujeto va logrando, como en el sentido

horizontal, de articulación de las diversas competencias y los saberes y contenidos que ellas suponen.²⁸

Es el problema pedagógico de las articulaciones que, a la luz de estas reflexiones sobre la noción de competencia, no sólo tienen que entenderse, articulaciones entre los diversos niveles del sistema educativo formal y entre los diferentes saberes que la escuela enseña, sino que abarca también, si de sujetos competentes se trata, las articulaciones con todos los saberes previos con lo que cuenta el sujeto, y la integración crítica, también, de todos los saberes que circulan en torno a él, y no solamente los que provienen de la escuela.

Ganada una noción *curricular* de competencia, abordemos ahora la cuestión central de esta contribución: *la competencia científico-tecnológica*.

¿Qué quiere decir formar un sujeto científicamente competente? ¿Qué quiere decir, por otro lado, formar un sujeto tecnológicamente competente?

1. Recordemos, por de pronto, que la escuela no tiene como función social formar científicos ni tecnólogos.
2. Se hace necesario, además, diferenciar la competencia científica de la tecnológica, por lo que ya indicamos de la autonomía e interacción entre la ciencia y la tecnología.
3. Cuando se trata de integrar, y no de reducir a una, no vemos razones para privilegiar la competencia científico-tecnológica en relación con la competencia ético-científica, o ético-tecnológica. Las racionalidades autónomas generan competencias específicas y diferentes. Proponemos tratarlas separadamente y criticar la tendencia a presentar la competencia científico-tecnológica como si fuera una. Nos parece que, en la práctica, esto lleva a comprometer la autonomía de alguna de las dos competencias o de ambas, y, sobre todo, a despoticar la integración con la competencia

28. En el contexto de la aplicación de la Ley Federal de Educación, en nuestro país, cfr. la importante recomendación 26/92, del Consejo Federal de Cultura y Educación, dictada por la XII Asamblea Extraordinaria del 25 de noviembre de 1992.

ética. Las interacciones de estas racionalidades autónomas es una de las cuestiones centrales del debate teórico y práctico de finales de siglo.

4. El esquema lineal de una escuela "humanista", una "científica" y una "técnica o tecnológica" nos parece falaz e ideológicamente comprometido con concepciones sobre la división social del trabajo y sobre la cultura, francamente conservadoras o neoconservadoras, incapaces de hacer frente a los desafíos del fin de siglo, orientadas más bien a la integración de competencias y no a su fragmentación o pequeñas alianzas.
5. Lo que queremos decir es que formar sujetos competentes, tanto científica como tecnológicamente, es hoy formar sujetos integrados. Tiene más competencia científica el que, a igual desarrollo y formación de lo específico, ha sabido integrar competencia tecnológica y competencia ética. Lo mismo digamos de la competencia tecnológica y de la competencia ética.
6. Debemos diferenciar también competencia científica y/o tecnológica de diversas y específicas competencias científicas y tecnológicas.
7. Justamente, lo que nos enseña el debate epistemológico de fin de siglo es que hay diversidad de paradigmas, y que esta diversidad tiene que ver con la historicidad de la ciencia, con los intentos de distinguir, clasificar y sistematizar conocimientos científicos de naturaleza distinta y con la contextualidad social en que se producen los conocimientos científicos, se los distribuye y es posible apropiárselos.
8. Formar competencia científica, hoy, quiere decir enseñar a ubicarse en la diversidad de paradigmas y a operar con esa diversidad. No es compatible con la formación de competencia científica una enseñanza dogmática de la ciencia, descontextualizada y aferrada a clasificaciones y valoraciones de los saberes, supuestamente fundados en la claridad de los objetos científicos y en su nobleza. No es formar competencia científica, por ejemplo, pretender que las ciencias naturales "explican", mientras que las ciencias sociales sólo "describen".
9. Poner todo el peso de la científicidad en algunas disciplinas en

desmedro de otras, o en algunas teorías con ignorancia de otras, es obstaculizar, más que formar, la competencia científica de los sujetos educandos.

10. Por otro lado, no se puede pretender formar competencia científica ignorando, u ocultando, los núcleos problemáticos del debate científico contemporáneo. Éstas son determinaciones históricas; tienen que ver con paradigmas concretos, con verdaderas revoluciones científicas, como son la relatividad y la física cuántica, la biología molecular, las formalizaciones lingüísticas, la definición social de la geografía y de la historia, el psicoanálisis y otros ejemplos que se podrían dar. Estos núcleos problemáticos de las ciencias, que afectan la noción misma de ciencia y científicidad, no pueden deducirse de ninguna definición esencial o más o menos formalizada. Son saberes históricos, y como tales hay que aprenderlos.
11. Por su especial relevancia para la formación de competencia científica hoy, y por las resistencias que aparecen desde una cierta tradición escolar para procesar la información científica, hemos destacado algunos de estos núcleos significativos: el tema de las incertidumbres, los disensos, las singularidades, las relaciones teoría-práctica.
12. Son estos saberes históricos concretos, es la misma diversidad de paradigmas en que se debate la ciencia hoy, los que pueden dar sentido a cualquier intento de clasificación de competencias científicas, o pueden dar sentido de "competencia científica" a lo que aparece solamente como "competencia cognitiva": habilidades analíticas, habilidades creativas, habilidades metacognitivas, como las define S. Duschatzky.²⁹
13. La competencia científica, que la escuela debe formar, supone, como lo hemos trabajado en otro lugar,³⁰ conciencia gnoseológica,

29. Cfr. S. Duschatzky y otros, "Clasificación de competencias", hojas de circulación restringida. FLACSO, setiembre de 1993, en el marco del convenio de cooperación con Ort Argentina.

30. Cfr. C. Cullen, *Conocimiento. Aportes para la enseñanza del tema*, PTFD, Ministerio de Cultura y Educación y OEA, Buenos Aires, 1993.

competencia disciplinar propiamente dicha y disponibilidad interdisciplinar.

14. Por conciencia gnoseológica entendemos lo que sabemos acerca del conocimiento humano. Para tener competencia científica es necesario contar con una conciencia gnoseológica amplia y flexible, que sepa de las dimensiones contextuales del conocimiento, de la posibilidad de diferenciar conocimientos según intereses, intenciones, actitudes, que entienda la necesaria reflexividad del conocimiento, ya que se conoce siempre desde una interacción significativa, social e histórica, con lo que se quiere conocer.
15. Por competencia disciplinar entendemos la compleja capacidad de orientarse en el punto de vista disciplinar del conocimiento. Esto tiene que ver con saber de rupturas y continuidades, paradigmas y reglas, componentes estructurales de las disciplinas y aconteceres históricos de éstas.
16. Finalmente, por disponibilidad interdisciplinar entendemos, más que una conciencia o una competencia, una actitud, que, desde la identidad disciplinar diferenciada, y con una amplia y flexible conciencia gnoseológica, permite abrirse a la integración, reconociendo otras identidades disciplinares, y permite también buscar, en un trabajo de cooperación, reconstrucciones racionales más totalizantes y abarcadoras de la complejidad de la realidad.
17. Formar competencia científica es enseñar a saber colocarse en el punto de vista de la ciencia, con toda la complejidad, conflictividad y diversidad que esto significa, y que, a la luz del debate contemporáneo, podemos resumirlo en la capacidad de relacionar la teoría con la práctica, en el más amplio sentido de ambos términos, sabiendo que cualquier teoría científica es también una práctica social, y que no hay práctica social que no incluya entre sus determinaciones las teorías, sus interacciones y sus conflictos.
18. Con respecto a la *competencia tecnológica*, comencemos por diferenciarla de la competencia científica, para poder plantear mejor, como ya dijimos, sus interacciones, cada vez más estrechas.
19. La competencia *tecnológica*, tiene que ver con la capacidad de saber manejarse con otro tipo de racionalidad: la instrumental, la

del saber-hacer, la del análisis funcional, la de las operaciones de los artefactos y sistemas.³¹

20. También la formación de competencia tecnológica supone saberes determinados históricamente, y, por su intencionalidad instrumental y su lógica funcional, son saberes particularmente comprometidos con las necesidades y demandas sociales.
21. Una distinción que nos parece relevante para el contexto escolar, hablando de la formación de competencia tecnológica, es saber qué hacer *con* la tecnología y cómo operar en un mundo fuertemente dependiente, en su vida cotidiana, de artefactos y sistemas tecnológicos, y saber *de* la tecnología y de los procesos tecnológicos.
22. Un problema, relacionado con esto, es ver si la formación de la competencia tecnológica ha de tener un espacio propio o debe atravesar —como saber instrumental— todos los otros espacios. En realidad, la tecnología es una forma autónoma de racionalidad, tiene su propia historia y desencadena sus propios problemas de aprendizaje y enseñanza. Pero, por su misma racionalidad instrumental y operatoria, tiene una funcionalidad que atraviesa claramente otros espacios educativos.
23. La tecnología, en definitiva, como competencia, es una forma de relacionarse con el mundo, que, por otro lado, tiene cada vez más señales de configuración tecnológica. Por eso, formar competencia tecnológica es, también, capacidad de entender el mundo, y no solamente de saber operar con artefactos y sistemas.
24. Formar competencia tecnológica en la escuela, supone, finalmente, contextualizar los saberes que circulan en la escuela en una mirada funcional e instrumental, relacionada con necesidades humanas y demandas sociales. Pero implica también saber que esta mirada “tecnológica” necesita también de una comprensión, crítica y fundada, de esas mismas necesidades y esas mismas demandas.

31. Cfr., sobre la racionalidad técnica, el libro ya citado de J. Ladrière, *El reto de la racionalidad*, Salamanca, Sígueme, 1978.

25. La competencia tecnológica tiene una especial relación con los desempeños eficaces. Esta especial relación no quiere decir que las otras competencias no se definan por una relación con los desempeños eficaces. Tiene que ver, más bien, con la definición misma de competencia tecnológica, que es saber-hacer y saber-operar, que son ellas mismas capacidades de eficiencia. En el caso de la competencia tecnológica lo que se espera —y lo que también hay que enseñar— es que los desempeños tecnológicos —por naturaleza, eficaces— sean pertinentes y relevantes.
26. Esta última cuestión, la pertinencia y la relevancia de la eficacia tecnológica, es —nos parece— el asunto crucial en la formación de esta competencia en el ámbito escolar. Y donde es más difícil mantener un equilibrio entre formar para una mera adaptación a una situación determinada, o formar para su transformación.
27. Digamos, finalmente, que la formación de competencia tecnológica está fuertemente asociada, en la demanda a la escuela, a la formación para el trabajo. Y esto genera problemas muy concretos en la determinación escolar de la competencia tecnológica, sea porque se la confunde con la cuestión de las salidas laborales inmediatas, sea porque se la ensalza como panacea, para conjurar el temor del ingreso y la permanencia en el mundo laboral. Como si el mercado del trabajo estuviera determinado solamente por el componente tecnológico.
28. Formar competencia tecnológica es enseñar a saber manejarse con artefactos, instrumentos y sistemas operativos, con toda la eficacia y eficiencia necesarias, pero es también saber evaluar su pertinencia, en relación con los contextos culturales, y su relevancia, en relación con las demandas sociales. La competencia tecnológica no es sólo una cuestión de competitividad económica, que también lo es. Es, además, una cuestión de calidad de vida y de solución funcional de problemas y necesidades del hombre. Y del hombre no en abstracto, sino en determinados contextos históricos, sociales y culturales.

2.2. Las condiciones institucionales para formar las competencias científico-tecnológicas

Es ya un tópico extendido y consensuado, en la pedagogía, el afirmar que no bastan las buenas definiciones curriculares para lograr buenos resultados educativos. La práctica educativa es una práctica social instituida y que se lleva a cabo en instituciones sociales específicas: las escuelas.

Hay dos condiciones institucionales fundamentales para poder formar competencia científico-tecnológica: una tiene que ver con la racionalidad de la institución misma, y otra tiene que ver con la profesionalidad de sus agentes principales, los docentes.

Una institución escolar que no es capaz de generar un clima racional, para la toma de decisiones, que no acepta el disenso ni lo tolera, que no expone argumentativamente sus razones, que no funcionaliza sus normas y sus sistemas de gestión, para los fines que se propone, que no deja lugar a las innovaciones, que no publica sus actos y no deja circular libremente la información, es difícil, muy difícil que pueda formar competencia científico-tecnológica.

Este clima institucional, coherente con la propuesta de formar competencia científico-tecnológica, tiene, por supuesto, condiciones estructurales que no dependen de la voluntad de los agentes. Las políticas educativas, que incluyen políticas salariales, infraestructura, reglamentos y normas, prescripciones curriculares, pautas de evaluación, son determinantes ciertos del trabajo escolar. También esta política educativa tiene que ser coherente con el fin que se propone de formar competencia científico-tecnológica.

Sin embargo, sin desconocer estos contextos "macro" del trabajo educativo, se notan tendencias crecientes a la descentralización y a dejar mayores márgenes de autonomía institucional. No es este el lugar para discutir el sentido de estos procesos y sus posibles ventajas y desventajas.³² En todo caso, lo que estamos postulando es coherencia, entre la

32. Simplemente como una referencia orientativa en esta compleja cuestión, cfr. *Seminario interagencial acerca de la descentralización y desconcentración de los sectores y servicios sociales*, realizado en Brasilia, Brasil, en octubre de 1989. La publicación es conjunta de ILPES-OMS-OREALC/UNESCO.

racionalidad institucional de la escuela y sus esfuerzos por formar competencia científico-tecnológica.

La otra condición que nos parece central es la profesionalidad docente. Y esto tiene que ver, obviamente, con la formación y capacitación de los docentes, así como con las condiciones laborales para su desempeño.

Es inútil demandar a los docentes que formen competencia científico-tecnológica, si ellos mismos no han sido formados en esa dirección.

Los docentes, en cuanto tales, no son ni científicos ni tecnólogos. Pero son profesionales a quienes la sociedad les pide que formen competencia científico-tecnológica.

Lo primero que nos parece necesario, en esta dirección, es trabajar la relación del docente con el conocimiento. En la formación básica no es un tema que ocupe un lugar especial. Sin embargo, docente es el que enseña, y lo que se enseña son saberes y conocimientos.

Lo segundo son las competencias disciplinares específicas. Nos referimos a las específicas, en relación con la tarea docente como tal, y nos referimos también a las específicas, en relación con los conocimientos que se transmiten.

En tercer lugar, la profesionalidad docente, requerida para formar competencia científico-tecnológica, tiene que ver con la capacidad de saber poner en juego, en la toma de decisiones, toda la racionalidad posible. El docente que no argumenta, que no acepta la crítica, que no tolera el disenso, que no reconoce sus errores, que descalifica porque sí los saberes que traen sus alumnos y que circulan por canales que él mismo no maneja, este docente, por más que se lo proponga, es difícil que pueda formar competencia científico-tecnológica.

Estas condiciones de racionalidad institucional y de profesionalidad docente dan cuerpo y sujeto a las definiciones curriculares de competencia y, específicamente, de competencia científico-tecnológica.

Valdría también preguntarse, en este contexto, por la incidencia de las cuestiones debatidas en este final de siglo, en la determinación de los perfiles institucionales y de la profesionalidad docente. Digamos, a modo de muestra, que el tema de la reflexión continua sobre las relaciones entre teoría y práctica, donde creemos —como dijimos— que se sintetizan los núcleos problemáticos del debate epistemológico hoy, es, en última instancia, la mejor garantía de la profesionalidad docente y de la racionalidad institucional. Pero, para esta reflexión continua, es necesario formar

competencia científico-tecnológica en los docentes, y modelar más la racionalidad institucional de la escuela con los parámetros de la ciencia y la tecnología, incluyendo, por supuesto y en forma eminente, sus interacciones con la racionalidad ética.

2.3. *La especificación por niveles de la formación de la competencia científico-tecnológica*

Plantearemos, solamente, algunas cuestiones generales que nos parecen pertinentes, para nuestro tema, empezando por la afirmación siguiente: la formación de la competencia científico-tecnológica es una tarea de todo el sistema educativo formal, que debe mantenerse a lo largo de todos los niveles, con la especificidad de complejidad y fundamentación correspondientes.

En la actual estructura del sistema educativo argentino, conforme a la Ley Federal de Educación, tenemos que comenzar con algunas referencias a la educación del nivel inicial.

La formación de la competencia científico-tecnológica, en el nivel *inicial*, se relaciona claramente con las formas como se plantean la intencionalidad enseñante, por un lado, y los modos de vérselas con el conocimiento que tienen los niños, por el otro. Los modelos de enseñanza y las posibilidades de preguntar, experimentar e imaginar respuestas, en la construcción de los aprendizajes, son elementos que conforman disponibilidad para la formación de la competencia científico-tecnológica. Los contenidos mismos de la enseñanza, diferenciados por áreas del conocimiento, cobran una significación pertinente para la formación de la competencia científico-tecnológica, siempre que sean contenidos fundamentados y válidos. El nivel inicial tiene, justamente, carácter de iniciador en la formación de la competencia científico-tecnológica. Y en este sentido no son indiferentes los contenidos que se enseñan ni es tampoco indiferente el modo como se enseñan.

En la *Educación General Básica* (EGB), que abarca un período de nueve años de escolarización, se plantean algunos problemas críticos. Con respecto a la formación de la competencia científica, lo más importante es la progresiva valoración del “saber ciencias”, para poder comprender mejor el medio, natural y social, y estar así en mejores condiciones de inserción

en y transformación de. Un elemento central para esta competencia científica tiene que ver con los modelos institucionales de agrupamiento de disciplinas, de distribución del tiempo para su aprendizaje y coherencia teórico-práctica en los enfoques respectivos. La diferenciación de disciplinas y los niveles posibles de integración suelen ser un problema central en la educación básica. También es decisivo, para la formación de competencia científica, la insistencia en el carácter histórico-social de los conocimientos y en la necesidad progresiva de racionalidad exploratoria, experimental y argumentativa. La capacidad de buscar información y de tener criterios para saber interpretarla, diferenciando categorías, métodos, marcos teóricos, es un componente central de lo “básico” de esta competencia.

Con respecto a la formación de la competencia tecnológica, el problema, en la EGB, es decidir si es más conveniente formarla desde un área específica de tecnología, o bien desde un enfoque más instrumental y transversal, ligada a los conocimientos de las otras áreas.

En relación con el nivel *Polimodal* quisiéramos hacer dos reflexiones. Por de pronto, que ambas competencias, la científica y la tecnológica, tienen que estar presentes en el tronco común, y a lo largo de todo el nivel. Es decir, cualquiera que sea la orientación específica que se elija, la formación de la competencia científico-tecnológica tienen que estar presentes.

Esta presencia, por otro lado, necesita, en este nivel, ser explicitada ya en los términos propios de cada disciplina, sin integraciones apresuradas, y con coherencia de marco epistemológico global.

Lo difícil, en este nivel, es definir la complejidad de la competencia científico-tecnológica, que, simultáneamente, permita una “terminalidad”, con grados significativos para los desempeños en la vida social, y prepare una posible “continuidad” de estudios superiores.

Digamos, finalmente, que la competencia científico-tecnológica, como logro de este nivel educativo, es componente esencial del perfil generalista y flexible, que parece hoy el más adecuado para aprender las continuas variaciones de la demanda laboral. Sin embargo, sigue siendo un problema, sobre todo en cada una de las orientaciones, decidir los **qué**, los **cómo** y los **cuándo** de la formación específica, pensando en determinadas especialidades de las ciencias y de las tecnologías, y pensar las mismas **preguntas**, en relación con la competencia científico-tecnológica, como **parte** de la formación general.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Hemos intentado acercar el debate epistemológico en estos finales de siglo, al debate pedagógico en torno a la escuela apropiada para despedirlo y para recibir el próximo. Hemos acentuado, como lugar de interacciones determinantes, la formación de la competencia científico-tecnológica, tarea propia de la escuela, que no puede sustraerse a las difíciles cuestiones, que tanto la ciencia como la tecnología plantean, hoy día, en su propia autocomprensión. El cómo queda abierto.

La escuela no tiene como función esencial la formación de científicos o de tecnólogos. Sin embargo, no puede cumplir su función de socialización mediante la distribución equitativa de los saberes socialmente significativos y válidos, sin incluir, entre sus tareas, la formación de la competencia científico-tecnológica. Su sentido queda abierto.

La escuela educa, y la educación incluye la formación en otras competencias además de la científico-tecnológica. Cómo lograr la integración desde el respeto de las especificidades de cada una de las competencias es una pregunta abierta.

La educación científico-tecnológica, como la educación moral, como la educación corporal, como la educación cívica, tienen sus propias lógicas y sus problemas específicos. La escuela tiene que darles a todas el tiempo necesario. El problema radica, sin embargo, en la necesidad de entender la educación como una, integrada e integrante, y por lo mismo, cada una de las competencias, desde su especificidad, abarca en realidad el todo. Como decían los antiguos, cada competencia, en este caso la científico-tecnológica, es *tota sed non totaliter* la educación misma. Toda la educación ha de ser científico-tecnológica, pero no totalmente.

DISCIPLINARIEDAD, INTERDISCIPLINARIEDAD Y TRANSVERSALIDAD COMO FORMAS DE ORGANIZAR LA ENSEÑANZA

1. INTERSECTORIALIDAD E INTERDISCIPLINARIEDAD

a. Planteo del problema

A partir de la década del setenta, y en forma creciente, fue apareciendo una necesidad de hacer frente a lo que todos diagnosticaban como una situación de extrema fragmentación y dispersión en los saberes, que la escuela (incluida la Universidad) enseñaba. En un nivel de mayor profundización se fue abriendo la idea de que los saberes escolares, los que la escuela enseña, estaban fuertemente desvinculados de los intereses de los alumnos y de las demandas sociales de aprendizaje. La brecha entre la escuela y la vida, entre la cultura escolar y los sentidos que circulaban en la realidad social se hacía cada vez más profunda y más insalvable. La idea de trabajar interdisciplinariamente apareció como un posible remedio ante la pérdida de significación social, pero fue necesario afirmar que no era ni una “moda ni una panacea” (Guy Berger).

Desde la década de los ochenta, y en forma creciente, fue ganando terreno la idea de atacar la fragmentación y la dispersión de los saberes, no sólo con la interdisciplina y la integración de áreas, sino que se hacía necesario también romper los muros de la escuela, como institución cerrada, y ponerla en juego dinámico con otros sectores sociales, también

interesados en los logros educativos. La falta de significación social no sólo tenía que ver con la fragmentación de saberes, sino que cobraba especial importancia el aislamiento institucional. La fragmentación y la dispersión de los saberes tenía un curioso correlato en la fragmentación y la dispersión de las instituciones sociales. El estado como "institución de las instituciones" y la escuela como "aparato" de ese estado empezaron a configurarse como ideas casi antiguas. Trabajar intersectorialmente apareció como un posible remedio. Rápidamente nos estamos dando cuenta que esto algo tiene que ver con la recuperación del sentido social de la escuela, pero ni es ingenuo ni es lineal en su sentido.

Quisiera mostrar cómo se puede plantear hoy el problema, distinguiendo un aspecto más mental, ligado a la interdisciplina, y un aspecto más institucional, ligado a la intersectorialidad.

Hoy, promediando la década del noventa, con casi veinte años de experiencias curriculares e institucionales en torno a la interdisciplina y a la intersectorialidad, y en medio de una Reforma Educativa en marcha, que proclama hacerse cargo (aunque no alcancemos a ver cómo) de estos desencuentros de la escuela y la significación social de sus saberes enseñados, y de la escuela y el desempeño en la vida, para lo cual se educa, puede ser significativo que reflexionemos sobre estos temas, que con estos nombres, o con otros, circulan en el discurso pedagógico y en la práctica escolar.

Las reformas educativas tratan de responder a los cambios sociales y las reales necesidades de aprendizaje que generan nuevas demandas y nuevas formas de circulación de la información (enseñanza). Como macrocontexto, lo que pasa en la sociedad, quiero mencionar tres ideas al respecto:

1. *La de globalización de la economía*, que no es sino un nombre descriptivo de un modelo hegemónico, llamado neo-liberal o capitalismo postindustrial, caracterizado por la acumulación de capital al margen de los estados nacionales, por fuertes ajustes y recesiones en las economías dependientes, por una creciente tasa de desempleo y, lo que es más grave, por la lisa y llana construcción de un sector de excluidos. La traducción de esta situación es la generación de riqueza por competitividad salvaje, el vaciamiento por endeudamiento de los estados nacionales

y la progresiva autonomía de la economía en relación con la política y con la misma vida cultural de las sociedades.

2. *La descentralización del poder*, que se traduce en una transferencia de responsabilidades y decisiones que parece responder a criterios de mayor eficiencia y pertinencia, en las decisiones y la gestión. Los movimientos sociales reemplazan lentamente la lógica de la representación política y de la preocupación por lo público. Los intereses sectoriales se constituyen en factores de presión, sin un continente claro de reglas de juego y de búsqueda del bien común. Naturalmente que esta “descentralización” suele ser del poder formal y de las decisiones dispersas, sintiendo todos que, en realidad, el poder efectivo aparece cada vez más concentrado y celoso de sus rivales. La tentación a hegemonizar, aún en la vida democrática, es muy grande, diluyéndose el rol de la oposición o la importancia de aquellas otras bases de la filosofía política liberal, como la separación de poderes.

3. *La virtualización de la realidad*, tema particularmente complejo, que consiste en una despotenciación de lo real, en función de lo posible y de lo simulable. Esto no sólo tiene que ver con las autopistas informáticas y las redes, sino también con la presencia cotidiana de los medios masivos y su particular tratamiento de lo real, la omnipresencia de la música en la cultura juvenil y, sobre todo, la profunda desconfianza en la palabra, como reunión de algún sentido posible. Vivimos en el final de la civilización de la palabra, como dice Steiner, y aquí radica quizás el mayor desafío para la educación.

A una economía globalizada —de la desocupación y la exclusión— y a un poder descentralizado —de la arbitrariedad y las hegemonías— les corresponde una realidad despotenciada, un pensamiento débil, una gran dispersión del sentido y, como diría el cínico Lipovetsky, una “ética indolora”. Es el momento del escepticismo cultural.

Es en este contexto, que propongo volver a discutir estos temas de la interdisciplina y la intersectorialidad en el trabajo escolar. Con la interdisciplina, atendemos a un aspecto *más mental*, relacionado con los sujetos y sus saberes. Con la intersectorialidad, en cambio, atendemos a un aspecto *más institucional*, relacionado con la función social de la escuela y las representaciones y roles concomitantes.

Los docentes y los alumnos tienen que ser vistos desde lo que impacta

esta nueva situación en su subjetividad individual, con las reales necesidades de comprensión que se generan y con los mecanismos correspondientes de ocultamiento, fuga y dispersión del sentido (ignorancia). Justamente el fantasma de la exclusión en la globalización económica, el de la impotencia en la descentralización del poder y el de la pérdida de sentido en la virtualización de la realidad afectan la subjetividad individual y sus saberes.

Por otro lado, la escuela tiene que ser vista desde lo que pasa hoy en la intersección de la sociedad y los individuos, dado que su sentido es la socialización por el conocimiento. Ese espacio escolar, que se constituye entre el poder de enseñar y el deseo de aprender, con los correspondientes mecanismos de legitimación. Justamente, el mandato de formar competencia laboral, ciudadanía participativa y autonomía cultural, parece conformar hoy el mandato más fuerte de la institución escolar, marcando a los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje.

La interdisciplina y la intersectorialidad aparecen como parte de la demanda social y de los intentos de respuesta de la escuela.

b. Interdisciplina

Empecemos por precisar lo que quiere decir trabajar interdisciplinariamente en la escuela.¹ Para esto, ayuda distinguir: aspectos epistemológicos, aspectos curriculares y aspectos institucionales.

— *Epistemológicamente*, problema que trasciende el trabajo escolar, aunque lo condiciona, es importante recordar algunas distinciones:

1. Aquí sólo hacemos una síntesis de las ideas que hemos presentado en otros trabajos. Cfr. C. Cullen, "Interdisciplinariedad: la posibilidad de lo epistemológico como ético", en *Reflexiones desde América*, t. II, Rosario, Fundación Ross, 1986, págs. 143-156; *El problema de la interdisciplinariedad en los programas de Salud y Trabajo y su incidencia en los programas de Educación*, Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, MEC-OEA, Año 1, n° 2, págs. 19-30; *El Conocimiento*, Módulo para docentes. Plan de transformación de la formación docente (PTFD), MEC-1993. Cfr. aquí, cap. 5, parte 1a.

— Que algunas o muchas disciplinas, independientemente y en formas más o menos yuxtapuestas, concurren, casual o intencionalmente, en el planteamiento de un problema, es algo distinto del caso en que dos o más disciplinas tengan interrelaciones fuertes entre ellas y aborden el problema en cuestión, desde la relación misma.

En efecto, en la relación multidisciplinar o pluridisciplinar, las disciplinas intervinientes dan su aporte al problema, su visión propia o enfoque particular, pero en un sentido estricto no interactúan ni se modifican en el trabajo. En cambio, en la relación propiamente interdisciplinar, las disciplinas intervinientes interactúan sus mismos enfoques y conforman una visión distinta del problema, e incluso pueden dar origen a una nueva disciplina, resultado de esa interacción.

— Finalmente, es distinto de la multidisciplina y de la interdisciplina lo que suele llamarse el trabajo transdisciplinar, donde, en realidad, se construye una “axiomática común” a varias disciplinas, es decir un cuerpo de principios, categorías y reglas de procedimientos que rige el trabajo de las disciplinas comprendidas.

En todos los casos se supone un trabajo previo de *identidad disciplinar*, por un lado, y de *disponibilidad interdisciplinar*, por el otro. Justamente, cuanto más fuertes son estas identidades, más difícil (y más rico) es el trabajo interdisciplinar, precisamente porque más se conoce que ninguna óptica particular o específica agota la complejidad de los problemas que la realidad nos plantea.

Este aspecto epistemológico desempeña un rol central en la fundamentación de lo que se enseña como un tema o problema interdisciplinar. Los problemas teóricos y metodológicos del trabajo interdisciplinar están lejos todavía de respuestas claras, en el mismo campo de la historia de la ciencia y de la epistemología.

— *Curricularmente*, con sus diferentes niveles de concreción, es importante también manejarse con algunas distinciones: disciplinas escolares, áreas de disciplinas integradas, ejes temáticos y temas transversales, son formas de organizar curricularmente la enseñanza y no siempre se corresponden con disciplinas, áreas, ejes o temas estrictamente científicos.

El supuesto, aquí, es una idea clara de contenidos educativos y de competencias que se quiere formar, y la cuestión clave radica en la significa-

tividad social, la validez y los criterios de legitimación en la operación pedagógica de construir contenidos escolares y organizarlos en programas de enseñanza. Es decir lo que se llama “interdisciplina” u organización “interdisciplinaria” de contenidos educativos, no siempre se funda en razones epistemológicas.

— *Institucionalmente*, como ya nos lo recordaba Sinacoeur,² el tema central en la interdisciplina es la relación entre la información y la decisión, entre los procesos de comunicación y de participación. El problema radica aquí en la *identidad institucional* y la cuestión central pasa por la coherencia y la autonomía. Es, en definitiva, la relación entre teoría y práctica, entre información y poder.

Es decir, cuando hablamos de interdisciplina en la escuela tenemos que atender a estas tres lógicas diferentes, la de la ciencia, la del currículo y la de la institución escolar, y entender que articular sus relativas autonomías no es una tarea fácil.

De todas maneras, en la interdisciplina se trata del *aspecto mental* del trabajo escolar, concebido desde la necesidad de producir *un pensamiento más coherente*, capaz de operar relaciones más integradas en la tarea de enseñar.

Sugiero completar estas ideas en torno a la interdisciplina, reflexionando la idea de *complejidad*. Según Morin hay tres principios que condensan la idea de la complejidad como “método”:³

1) lo *dialógico* entre términos complementarios y antagónicos: la reproducción transindividual y la existencia individual, el orden y el desorden, la estabilidad y la inestabilidad;

2) lo *recursivo* entre producto y productor, ciclo autoconstitutivo, autoorganizador y autoprodutor;

2. Cfr. Mohamed Sinacoeur, “¿Qué es la interdisciplinariedad?”, en VV.AA.: *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*, Madrid, Tecnos-UNESCO, 1983, págs. 23-31.

3. Cfr. Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1994.

3) lo *hologramático* entre el menor punto y la casi totalidad de la información representada. Es el problema de la parte y el todo, que evoca en nosotros la idea dialéctica del universal concreto. Ni el reduccionismo de las “partes” (pensamiento analítico) ni el pretendido holismo del “todo” (pensamiento sistémico).

La propuesta es proyectar estas cuestiones de la interdisciplinarietà del trabajo escolar, en el objetivo de poder operar con pensamiento complejo. Más allá del macro contexto que dimos, aquí, en la escuela, la complejidad funciona, porque conviven matrices disciplinares muy distintas, mandatos curriculares muchas veces ambiguos y hasta contradictorios, y una cultura institucional que se mueve entre una burocratización reglamentarista y de roles formales y muy controlados, y un mandato de gestión descentralizada, autónoma, con roles fuertemente aleatorios y emergentes.

El desafío es pensar esta complejidad, movernos en ella, para lo cual es posible que tengamos que criticar la propia exigencia “formal” de interdisciplina, como panacea o como mera ilusión, y buscar diferenciar los elementos en juego y ponerlos en situación de diálogo o complementariedad, sabiendo del carácter autoprodutivo de los logros y de los fracasos, y aprendiendo a ver, en los pequeños problemas cotidianos, la complejidad misma de la tarea de enseñar en su conjunto.

c. Intersectorialidad

Comencemos por precisar qué quiere decir trabajar intersectorialmente en la escuela. Para esto ayuda distinguir aspectos económicos, aspectos políticos y aspectos culturales en la intersectorialidad.

1. *Económicamente*, la intersectorialidad puede significar una descarga de la responsabilidad del estado y una aleatoria confianza en los recursos de los sectores involucrados en cada escuela, con los consiguientes riesgos de segmentación e inequidad.

—Un ejemplo interesante es el tema del manejo de recursos en las Cooperadoras Escolares; el de las “fundaciones”, o el de los “incrementos

tos", "plus" o "incentivos". Una cosa es fomentar la cooperación de los actores institucionales, su preocupación por la calidad del trabajo y de los resultados, y otras es la lógica perversa de la competitividad de sectores de la institución: directivos y padres, maestros y directivos, escuela y asociaciones vecinales, y —sobre todo— escuela y estado.

Por otro lado, es obvio que se trata de relacionar la escuela con el mundo del trabajo y sus gestores. Lo difícil aquí es definir bien las demandas y las competencias.

2. *Políticamente*, la intersectorialidad puede legitimar la ausencia de políticas públicas para la educación y transformar a la escuela en un campo de lucha por la hegemonía, con los consiguiente conflictos de poder.

Un ejemplo interesante es el tema de los campos de actividades extraprogramáticas, o de extensión, o de formación de padres, etcétera.

Por otro lado, es obvio que se trata de relacionar la escuela con el mundo del poder y sus conflictos. Lo difícil es aquí definir bien los procedimientos, las reglas de juego, las formas de la participación.

3. *Culturalmente*, la intersectorialidad puede significar abrir la escuela a la circulación de cualquier tipo de información, sin atender a criterios públicos de legitimación, sino simplemente vehiculizados por las corporaciones y sus propios emblemas.

Un ejemplo interesante es el relacionado con los medios de comunicación, incluidos los textos escolares y los recursos electrónicos (vídeos, etc.).

Es obvio, por otro lado, que se trata, justamente, de romper con los límites de una cultura escolar cerrada y estereotipada, y abrirse a la significatividad social de los aprendizajes. Lo difícil es definir bien desde dónde se procesa la información y cómo se plantean las situaciones realmente problemáticas, y no, justamente, las que provienen de los intereses sectoriales.

Se trata del *aspecto institucional* del trabajo escolar, concebido desde la necesidad de lograr *una gestión autónoma* de la socialización por el conocimiento, que es la tarea fundamental de la escuela, capaz de operar

con la globalización excluyente y la descentralización concentradora en la construcción de lo social.

Sugiero profundizar la idea de la intersectorialidad con una reflexión sobre la idea de la autonomía de gestión. Según Chaves,⁴ hay tres aspectos centrales en la idea de autonomía de gestión en la escuela:

1. definición del proyecto social institucional, en el marco de las políticas y prioridades nacionales. Esto implica poder ejecutar y evaluar los aspectos académicos, administrativos y financieros de ese proyecto;
2. responsabilidad de la institución ante un Consejo de Gestión (intersectorialidad);
3. responsabilidad ante las instancias nacionales de educación, en relación con la evaluación de los objetivos globales y de las prioridades del sistema educativo.

La propuesta es proyectar estas cuestiones de la intersectorialidad del trabajo escolar, con el objetivo de poder operar en la escuela con una gestión institucional autónoma. Más allá de los problemas del macrocontexto, en la escuela hay muchas presiones sectoriales que intentan hegemonizar la gestión, con implicancias económicas, políticas y culturales.

El tema es lograr la autonomía, que no quiere decir desconexión, sino que quiere decir conexión libre, regida por el principio de la misma función social de la escuela, de su racionalidad misma: la distribución social del conocimiento, legitimado públicamente. Creo que la única gestión autónoma, que evita el trabajo corporativo o intercorporativo, es la que se rige por los principios de lo público: universalidad, criticidad y comunidad (regida por el principio de equidad).⁵

El desafío es operar esta autonomía, capaz de gestionar bajo la ley misma de la institución escolar: socializar mediante el conocimiento, lo cual implica tener elementos no sólo para insertarse y relacionarse (o resignarse a la exclusión, a la soledad y al escepticismo), sino también

4. Cfr. Patricio Chaves, Z., "Propuesta metodológica para la gestión estratégica de instituciones educativas", Cinterplan, 1993, borrador.

5. Cfr. cap. 1 y cap. 5 de la segunda parte de este libro.

para cambiar los estilos y para poner mayor racionalidad en la economía, la política y la cultura.

La interdisciplinariedad y la intersectorialidad en el trabajo escolar pasan hoy, respectivamente, por el pensamiento complejo y por la autonomía institucional.

2. LA TRANSVERSALIDAD COMO PROBLEMA POLÍTICO Y COMO CUESTIÓN TEÓRICA

Junto a la interdisciplina y la intersectorialidad, circula cada vez más en el discurso pedagógico y en las demandas a la escuela la idea de la transversalidad, como una forma de organizar la enseñanza de algunos contenidos educativos. Ya hicimos mención de este nuevo tipo de contenido escolar, al hablar de “vaciamiento” y el “rebasamiento”, en el capítulo tercero de esta primera parte. Quisiéramos ahora profundizar en este tema, distinguiendo, en el tema de la transversalidad, una cuestión política y un problema teórico.

a. La cuestión política

Si la educación se define como “socialización mediante el conocimiento legitimado públicamente”,⁶ es en el contexto de las políticas educativas, donde tenemos que situar primero el debate sobre la transversalidad, como forma de organizar los contenidos escolares.

La creciente demanda a la escuela de ocuparse de temas “críticos” o “problemáticos” para la vida social, como la salud, la discriminación, la seguridad, la agresión, las formas y estilos democráticos, la sexualidad, la interculturalidad, el género, los valores, los derechos humanos, el medio ambiente, etcétera, tiene una connotación política, cuyo sentido quisiéramos sugerir.

Por de pronto, puede tratarse de una *dispersión* y una *fragmentación*. Estos problemas tienden a desvincularse de la posibilidad de un cambio global de la sociedad, que cuestione el modelo económico-político-cul-

6. Es una concepción que defendemos a lo largo de todo este libro.

tural vigente, y busca generar diversos microclimas sociales, con agentes dispersos, y con problemas y soluciones específicas.

A pesar de sus características de competitividad salvaje, ajustes recesivos y altos índices de desocupación, las férreas leyes de una economía globalizada y altamente tecnificada, no parecen ofrecer flancos débiles, para un cambio de reglas de juego. Quienes se han debilitado frente a esta relativa fortaleza y autonomía del poder económico son los estados nacionales, e incluso ha dejado de tener sentido la "bipolaridad" de modelos, a partir del colapso del llamado socialismo real.

Puede tratarse, además, de una *defensa* y una *contención*. Estos problemas "críticos" obligan a construir refugios y asilos donde guarecerse de la intemperie social en que quedamos todos, por las amenazas más o menos destructivas de la generalización de las cuestiones, que no afectan solamente a eventuales "grupos de riesgo" sino a la sociedad en su conjunto.

Por otro lado, las nuevas formas masivas de comunicación social y la circulación de la información por "autopistas" planetarias, de alta velocidad y carísimos "peajes", tienden a cambiar los patrones de la identidad cultural y la misma comprensión de una subjetividad racional autónoma. Se desdibujan las fronteras entre lo público y lo privado, entre el uso de la razón y sus métodos, y entre la disponibilidad de información y sus ordenadores.

No vamos a decir que se trata del "fin de la historia", como parece insinuarlo cínicamente Fukuyama,⁷ pero sí debemos decir que existe una hegemonía clara del modelo, que parece desplazar la óptica hacia los agentes "corporativos" de la sociedad civil, hacia los problemas de "la vida cotidiana", hacia las "insatisfacciones" de los individuos y sus pequeñas estrategias para acomodarse.

En realidad, en el nuevo escenario *tienden a desaparecer los sujetos políticos* y son reemplazados por agentes sociales. La socialización no coincide con la formación de un sujeto político, y los problemas sociales tienden a desvincularse de sus causas políticas y económicas. Los proble-

7. En su conocido artículo "¿El fin de la historia?", publicado en castellano en la revista *Tareas*, n° 75, Buenos Aires.

mas críticos, definidos como sociales, y no políticos y económicos, deben resolverlos los agentes sociales mismos.

En definitiva, si los individuos se educan en estos temas, los trabajan en su socialización escolar, *la responsabilidad se transfiere*: si persisten la enfermedad, la depredación del medio ambiente, la violencia y la agresividad, las amenazas a la paz, la discriminación y las persecuciones, el autoritarismo, el hedonismo, el facilismo, se debe, simplemente, a la poca calidad de la educación —“transversal”— recibida.

Justamente la idea de “transversalidad” se asemeja mucho a la de “globalización”, a la de “dispersión”, a la de “debilitamiento” de las fronteras entre disciplinas y posibles interrelaciones desde identidades fuertes. Un contenido “transversal” no tiene un lugar fijo, se asemeja mucho a un programa común que puede circular por todas las computadoras (disciplinares). Su “sentido” —o tema— viene instalado por patrones de comunicación social, por formadores de opinión pública, por constructores de demanda social.

La transversalidad, finalmente, *transforma a la escuela en una agencia social*, construye una subjetividad específica, encargada de sostener esta “sociedad mínima”, asumiendo la responsabilidad como individuos aislados, o pequeños grupos, de cuidar la salud, preservar el medio ambiente, tener conductas democráticas, trabajar por la paz, evitar las discriminaciones, tolerar la diferencia, usar bien la sexualidad, dialogar con otras culturas, etcétera. Éstos parecen ser los “códigos de la modernidad”,⁸ cuyo aprendizaje es una necesidad básica, que la escuela tiene que satisfacer, es decir enseñar.

Por otro lado, a esta idea de “transversalidad” de ciertos contenidos, relacionados con problemas o demandas sociales, le cae muy bien que la “disciplinaria” y, eventualmente, la “interdisciplinaria”, aseguren, por su lado, la adquisición de las competencias necesarias, para lograr el tipo de conocimientos que este concreto modelo de mercado laboral y de marketing político exige.

Para estos conocimientos, “socialmente significativos”, es bueno que se aprenda a distinguir “conceptos”, “procedimientos” y “valores”. Que

8. Ésta es la expresión que utiliza el informe *Educación y Conocimiento*, de la CEPAL-UNESCO, publicado en Santiago, Chile, en 1992.

el “saber hacer” se desvincule lo más posible del “tener ideas” (sólo los conceptos funcionales para la eficacia) y de las “exigencias éticas” (depositadas en los transversales). Aquí radica la educación para la “competitividad”, esta otra necesidad básica de aprendizaje que la escuela tiene que satisfacer.

Lo que queremos decir es que la presencia de contenidos transversales en la escuela es también *un problema de política educativa*, cuyo sentido hay que discutirlo con todas las otras variables. Naturalmente que lo expuesto anteriormente es una llamada de atención, o una propuesta de reflexión, en torno al posible sentido legitimador de lo que podríamos llamar *vaciamiento de contenido político* de la función social de la escuela. Y esto es funcional, paradójicamente, para *una política* educativa de mera adaptación al modelo socioeconómico vigente.

Por lo mismo que definimos la transversalidad como problema político, pensamos que son posibles otras lecturas. El tema radica en la lucidez que se tenga, para no ilusionarnos con una solución “simbólica”, a problemas sociales muy complejos, cuya solución real, no depende de una transformación educativa, aislada de una transformación de los modelos sociales. Que la escuela se ocupe de estos temas, nos parece necesario. Pero sabiendo que los problemas tratados no son escolares, sino sociopolíticos, y que la enseñanza de estos contenidos no puede descontextualizarse de sus reales causas y sus reales soluciones.

El tema difícil, entonces, radica en “la operación pedagógica”, mediante la cual se transforman en contenidos educativos transversales, *demandas sociales específicas*, relacionados con la acción humana, las prácticas y las instituciones sociales, cuyo contexto de formulación es el propio de las *formaciones ideológicas*, esas prácticas discursivas que luchan por la hegemonía y la legitiman, tratando, en este caso, de definir las necesidades de aprendizaje y los criterios de selección de contenidos.

Un buen ejemplo de lo que estamos diciendo lo ofrece la situación que se creó con el capítulo de los CBC de formación ética y ciudadana.⁹ La

9. Nos referimos al programa de transformación educativa de la República Argentina, puesto en marcha para adecuar el sistema a las exigencias de la nueva Ley Federal de Educación. Cfr., respecto al ejemplo, el apéndice de la segunda parte de este libro.

modificación que se introdujo intempestiva, autoritaria y corporativamente muestra hasta dónde esta política educativa entiende la transversalidad. Lo que se modificó y la forma en que se modificó este capítulo, cuyos contenidos debieran definir claramente el sentido mismo de la transversalidad y discutir los criterios de legitimación, como son el conocimiento de sí mismo, el pensamiento crítico, la personalidad moral, los derechos humanos, la creatividad, la participación social democrática, etc., quedaron despojados de fundamentación racional autónoma y de referencias a sujetos sociales e históricos concretos, y fueron reemplazados por una visión dogmática y espiritualista, propia de un determinado fundamentalismo, que impuso su fuerza de presión.

Esta transversalidad “metafísica” no puede penetrar en los contenidos “actualizados científicamente” de las otras áreas, y sólo puede censurar algunos como inaceptables (evolución, origen de la vida, grupos familiares, género, etcétera). Lo que sí puede hacer es legitimar, desde una visión “espiritualista-trascendente”, con ilusiones de unidad y de felicidad, y desde un cierto moralismo de actitudes interiores, un sujeto social, realmente fragmentado, desmovilizado políticamente, y refugiado en una individualidad “sólida”, frente a la competitividad económica y cultural.

Una transversalidad, moral y políticamente regresiva, puede convivir muy bien con una disciplinarietà científicamente progresista (dentro de ciertos límites, por supuesto). Creo que esto se llama, en buen romance, una posmodernidad conservadora, o, si se prefiere —y más exactamente— una premodernidad con ilusiones de primer mundo.

Se trata de una discusión política, implicada en la misma noción de contenido educativo. Lo que hace que un contenido sea educativo, no es meramente su relación de variable “externa”, condicionante de un logro de aprendizaje-objetivo o competencia. Lo que los hace realmente educativos, es la relación intrínseca que presentan entre los conocimientos y los valores, es decir la legitimidad que tienen para ser enseñados.

Como cuestión política, entonces, la transversalidad de ciertos contenidos nos exige profundizar aún más las reflexiones en torno:

- a) a los criterios de selección de contenidos;
- b) a los posibles deslizamientos, en la definición de los “temas”, del campo de las decisiones políticas al de la mera ecología social;
- c) a un posible desplazamiento de lo disciplinar al ámbito de lo “neutro

axiológicamente”, desconectándolo de las prácticas sociales de producción de conocimientos.

Todo lo que la escuela enseña intencionalmente, tiene que estar legitimado *públicamente*. El que ciertos temas, llamados transversales, entren a la cultura escolar, no debe significar que se despoliticen. Por otro lado, las relaciones de la teoría con la práctica, del conocimiento con la vida, no deben confinarse solamente en los contenidos transversales, como si los disciplinares o interdisciplinares, no estuvieran atravesados por estas problemáticas.

b. La transversalidad como problema teórico

Tratando de responder a la pregunta ¿qué son los contenidos transversales?, nos parece oportuno distinguir tres tipos de problematicidad en la noción. La propiamente epistemológica, la curricular y la institucional.

1. Sujeto universal y sujeto transversal

Propongo situar la reflexión epistemológica sobre los contenidos transversales en el contexto actual de *crisis del sujeto moderno*. Por un lado, el *sujeto teórico*, aquel *cogito*, que acompaña todas nuestras representaciones (Kant), única certeza indudable (Descartes), desde el cual, pensado en su función de unidad última de la diversidad de los objetos, podemos fundar saberes universales, necesarios y que nos hagan progresar en el conocimiento. Es decir en la crisis del sujeto “epistémico” (trascendental, no empírico) y de la misma ciencia moderna, fundamentada en él.

Pero también el *sujeto práctico*, que desde la “facticidad de la razón” (Kant) puede fundar la universalidad y absolutez de las obligaciones morales, con independencia de una lógica de medios y fines, de bienes y virtudes. Es decir del sujeto “ético” (autónomo, no condicionado por lo exterior o lo otro), y por lo mismo de la moral moderna, fundamentada en el imperativo categórico (incondicionado) del deber por el deber.

La hipótesis de trabajo es que, con los contenidos “transversales”, se está recogiendo en la escuela la crisis misma del sujeto moderno, con sus

pretensiones de universalidad y con los condicionamientos de esa universalidad “racional”, teórica y práctica, científica y ética.

Justamente, este sujeto “moderno” necesita ser *disciplinado*, teórica y prácticamente. Obviamente, disciplinado, “teóricamente”, por la ciencia objetiva y “prácticamente”, por la moral del deber. Y esta tarea se le recomienda a la escuela moderna.

Este disciplinamiento del sujeto moderno inspiró, con sus matices diferenciales, los proyectos pedagógicos (y culturales) del Humanismo y de la Ilustración.

El proyecto *humanista* (Erasmus, Vives, la Ratio Studiorum, Port Royal) condensó su aspiración educativa en el contacto con las humanidades “clásicas”. Definió un clasicismo, fijando un pasado cultural como prototipo del buen pensar, el buen decir y el buen actuar. Privilegió el acceso “estético” como modo de apropiárselo, sobre todo por la imitación y los ejercicios filológicos y retóricos. El proyecto es humanista en un doble sentido, porque no es un ideal de educación por el ascenso a lo trascendente o a una memoria anterior al tiempo (es una crítica al platonismo), y es también humanista porque pone el acento en una “humanidad” como concepto cultural, es decir un ideal de pensamiento, de discurso, de acción, y no como resultado de una “elección” *divina*, relatada en un texto sacro.

El proyecto *ilustrado* (Rousseau, Diderot, D’Alembert, Voltaire, Kant) condensó su aspiración educativa en el contacto con las luces del “progreso”. Conceptualizó un progresismo, definiendo un futuro social, como resultado del trabajo científico, iluminando los errores y los infantilismos propios del pasado. Privilegió el acceso “científico”, como modo de producir el futuro ideal, la sociedad emancipada, la paz perpetua. Para eso propuso la sistematización enciclopédica, que permitía una clasificación de los saberes y una forma de organizar su enseñanza. El proyecto es ilustrado en un doble sentido: *crítico*, del pasado oscuro y sometido, y *utópico* de un futuro claro y libre.

La crítica a la modernidad, humanista e ilustrada, comenzó en el siglo pasado con el “romanticismo” y el “pragmatismo”, que generarán fuertes “reformas” a los proyectos educativos del humanismo y la ilustración.

El *romanticismo* (Schiller sería un ejemplo paradigmático), que cambió el pasado clásico, cuya visión del hombre había que imitar, por el pasado “bárbaro”, que daba la energía y el impulso vital a cada pueblo. Coheren-

temente, criticó con dureza a la ilustración, su pretensión de reducir la educación del buen ciudadano a la mera ruptura con el estado de naturaleza, a la mera negación del “buen salvaje”, o del *homo homini lupus* (Hobbes). Insistió en el camino estético, pero más relacionado con el genio individual creativo que con la imitación de una cultura ejemplar. Cada tradición particular puede dar esta energía para crear estéticamente, y es en esta “creación” donde propiamente se da la “humanidad”. De aquí también la crítica a la separación entre la “madurez política” del soberano (el pueblo), para emitir el sufragio y legitimar democráticamente el poder, y su “barbarie cultural”, que necesita salir de su oscuridad y superstición.¹⁰ Creo que con el romanticismo comienza el “fin de las ideologías”, al menos la de las humanidades clásicas.

El *pragmatismo* (Peirce, James y, sobre todo, Dewey), por otro lado, cuestionó seriamente al humanismo clásico, acusándolo de desvincular el pensamiento y la educación de las verdaderas necesidades de la época, congelando valores y modelos, desconociendo su historicidad y su necesidad de interpretación pragmática y comunicativa. Por otro lado, cuestionó también la pretensión ilustrada de fijar, “contrafácticamente”,¹¹ la dirección del futuro para todos, y planteó la necesidad de formar, más que un buen ciudadano, un ciudadano exitoso, que encuentre el criterio de verdad en los logros, y el criterio de socialización en el consenso a través de la negociación democrática. Aquí empieza el lento “fin de las utopías”, al menos del progreso ilustrado. Se reemplaza la “revolución” por la “reforma”.

Pedagógicamente, el romanticismo inspiró importantes movimientos de renovación educativa, como fue el “naturalismo” pedagógico, presente en el Philantropinismo de Niethammer, en Fröbel, en Steiner y en

10. Este aspecto de la crítica romántica a la Ilustración está excelentemente estudiado por J. Martín Barbero, *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, México, G. Gilli, 1990.

11. Esta expresión alude a un argumento que explicita lo que necesariamente hay que presuponer, en lo que se da fácticamente, para que se pueda dar. Habermas utiliza el argumento, para “probar” el interés emancipatorio del conocimiento, expresado en los “ideales” de libertad, igualdad y fraternidad, necesariamente presupuestos en toda acción comunicativa. Cfr. J. Habermas, *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt, Suhrkamp, 1973 (incluye el posfacio).

movimientos como el de la reforma de la escuela inglesa, con la pedagogía de los tutores, o en pedagogos como Freinet.

El pragmatismo anima fuertemente los principios de transformación y reforma de la Universidad Sajona (más allá de los intentos de Napoleón para la francesa, y de Humboldt para la alemana) y el programa de la Escuela Nueva. Bastaría citar a Dewey para tener una cabal idea de su influencia.

Creo que el “sujeto transversal” y sus contenidos tienen mucho de esta subjetividad romántica y/o pragmática, frente al “sujeto universal”; disciplinado, más bien, por la subjetividad humanista y la ilustrada, por la “Ratio Studiorum” y por la “Enciclopedia”.

El problema radica, epistemológicamente, en ver si este nuevo sujeto que emerge es *una alternativa* para pensar la universalidad racional del sujeto, es decir para el conocimiento y la libertad, o si es *su mera negación*, incluso como posibilidad (es la tesis extrema del romanticismo), o la propuesta de *reemplazarla* por una mera adaptación individual o de los grupos, más o menos inteligente, a las exigencias de una pretendida universalidad “fáctica” de la realidad social y objetiva (es la tesis extrema del pragmatismo, que contrapone, a lo ideal y utópico, la mera realidad dada).

El gran supuesto *moderno* es: “porque pienso, existo”; porque pienso, hay objetos teóricamente confiables, porque pienso, hay obligaciones prácticamente universales. El cogito es, necesariamente, un sujeto *universal*. Sujeto “trascendental”, no empírico, precisa Kant, como garante funcional de la unidad de la experiencia objetiva o de conocimiento teórico, y “facticidad de la razón”, como supuesto necesario de la universalidad e incondicionalidad de la experiencia del deber o del conocimiento práctico.

¿Pero, qué es *un sujeto transversal*? Por de pronto, no es un sujeto despojado de sus dudas, o metódicamente reducido a su pura función de pensar. Es un sujeto *atravesado* por incertidumbres, y metódicamente invitado a que mezcle su pensar con la imagen, con la eficacia, con el valor de cambio. Es un sujeto *atravesado* (y *tachado*) por el deseo, por los miedos, por el lenguaje, por los medios de comunicación, por las leyes del mercado y los modos de producción. Es un sujeto que atraviesa los contenidos de todas las prácticas sociales, que no puede unificar su dispersión, ni detener su carrera.

¿Quiere decir que el *cogito*, el sujeto universal, es entonces una mera ilusión? Creemos, taxativamente, que no. La ilusión realmente criticada es la de creer que el *cogito* o la razón sean un dato “inmediato”, un punto de partida “absoluto”, una “transparencia” total. Negar que el sujeto que piensa sea también una construcción social. Y, consecuentemente, que la realidad pueda ser sólo un producto de la actividad racional, como si fuera un mundo sólo de objetos validados teóricamente, o un “reino” sólo de fines-en-sí, regido por el imperativo categórico, y no también una compleja construcción social.

La apropiación estetizante de un clasicismo fijado, propia del humanismo renacentista, no logró constituir una subjetividad feliz para todos los individuos. La proyección cientificista de un mundo mejor, propia de la ilustración progresista, no logró tampoco constituir una realidad justa para todos los pueblos.

El sujeto “transversal” testimonia, nos parece, *la desilusión* de saber que la facticidad universal, este mundo concreto con varios siglos de “modernidad”, no es precisamente el esperado por el *cogito*, no es lo que se pueda llamar el producto de una razón universal. El sujeto “transversal” testimonia, además, que la facticidad singular, este individuo concreto, no es precisamente el esperado por el deber, no es lo que se pueda llamar un producto de relaciones entre “fines-en-sí”. Las sucesivas y feroces violaciones de los derechos humanos de todos los tipos están ahí para recordarlo.

Pero el sujeto transversal, a diferencia del “genio” romántico y del “emprendedor” pragmático, sigue siendo “universal”, sigue siendo “sujeto”, es decir *racionalidad*, que puede legítimamente pretender conocer científicamente y actuar éticamente. La transversalidad no quiere decir, necesariamente, la pérdida de subjetividad universal, y por lo mismo de fundamentación racional posible para el conocimiento y la acción, sino que quiere decir la necesidad de replantear *sus supuestos modernos*, humanistas e ilustrados, aprovechando las críticas románticas y pragmáticas, sin quedar presa de sus trampas. Éste es el desafío.

El pasado no es algo “fijo”, que el sujeto pueda apropiarse estéticamente. Es una compleja historia, que constituye a la misma subjetividad y la resignifica continuamente. El futuro no es algo “determinado”, que el sujeto pueda proyectar científicamente. Es una incierta posibilidad, que constituye a la misma subjetividad y la desafía continuamente. Y

aquí me parece que el rol del romanticismo y del pragmatismo es altamente significativo, despojados de sus ilusiones sobre el genio creativo o el emprendedor exitoso (*self made man*).

Éste es el sentido histórico-epistemológico de la transversalidad postulada para ciertos contenidos educativos. Atravesar las disciplinas, tanto las científicas como las humanistas. Pero desde la crisis misma de las “ciencias” y de las “humanidades”, tal como las concibió el mundo moderno. Esta crisis, epistemológicamente, se condensa en varias cuestiones:¹²

1. Los *sujetos* productores de teorías y de objetividad están, en realidad, constituidos en el seno de comunidades científicas, sostenidas por paradigmas, que incluyen también valores e ideologías, y por instituciones, que son parte del subsistema político y del subsistema económico de la sociedad.

2. La *realidad conocida*, de la que hablan las ciencias, está mucho más indeterminada de lo que creíamos, el azar tiene más protagonismo que el imaginado, la vida cotidiana y las pequeñas historias desempeñan un papel bastante más significativo que el deseado, cuando explicamos los tiempos largos y estructurales, o contamos los grandes relatos. El poder está más diseminado de lo que creíamos.

3. Los sujetos productores de *discursos*, en los diversos lenguajes posibles, están más atravesados por otros discursos y por juegos de lenguaje, y condicionados por más contextos pragmáticos, de lo que ilusoriamente el humanismo renacentista había fijado. La realidad hablada y significada es bastante más metafórica y ambigua que la sugerida por las ilusiones del nombre propio o de la etimología exacta. No hay lengua ejemplar para apropiarse, sino usos de la lengua en diversos contextos, con intentos de hegemonizar, desde el poder, el sentido y con resistencias, desde el deseo, desde las matrices culturales, desde la creatividad ficcional, las imposiciones de sentido.

El fundamento epistemológico posible de los contenidos transversales, tiene que ver con esta crisis profunda del sujeto moderno y sus progra-

12. Cfr. el capítulo 4, donde hemos hecho una sucinta presentación del debate epistemológico contemporáneo.

mas educativos: el humanismo y la ilustración. El sujeto universal, la razón, no coincide ni con un supuesto sujeto *cultural* ejemplar (clásico) ni con un seguro sujeto *cultural* futuro (progreso). Ni fijar los valores del pasado, como ideales para imitar, ni destruirlos, como supersticiones para superar y entonces progresar, garantizan la constitución de un sujeto racional universal.

Tampoco lo logra denunciar “románticamente” (con mucho de nostalgia) los peligros del futuro, ni aprovechar “pragmáticamente” (con mucho de cinismo) sus beneficios instrumentales.¹³

Ni la imposición “humanista” de valores universales y objetivos, ni el despojo “ilustrado” de saberes previos han servido para hacerse cargo de la “transversalidad” que es parte de la “universalidad” del sujeto, o, si se quiere, de la “significatividad” que es parte de la “validez” de los contenidos.¹⁴

El gran desafío de la transversalidad es no renunciar a la universalidad del sujeto (como hacen el romanticismo “neoconservador” y el pragmatismo “neomodernizador”), pero tampoco quedar sujeta a las ilusiones “modernas” de esa universalidad (que son las del humanismo clásico y la ilustración progresista). Se trata, por el contrario, de encontrar el proyecto educativo apropiado a un sujeto universal-transversal. Por el momento, quizás sólo hemos avanzado en los cuestionamientos críticos.

¿Qué consecuencias tiene el partir de este *sujeto universal-transversal*, para el conocimiento, mediante el cual socializa la escuela, y para las relaciones del docente con el conocimiento?

Por de pronto, que no hay un modelo único de racionalidad, el epistémico, el que cultivan las disciplinas científicas, para construir subjetividad cultural. Más aún, que el modelo epistémico mismo no se agota en la racionalidad empírico-analítica de tipo técnico e instrumental, sino que hay también una racionalidad histórico-hermenéutica de tipo práctico

13. Cfr. el excelente trabajo de Max Horkheimer y T. Adorno, *Dialéctica del iluminismo*, Buenos Aires, Sur, 1992.

14. Desde una postura que podemos llamar de “autocrítica” es la intención del trabajo de J. Habermas: “La modernidad: un proyecto incompleto”, en VV.AA., *La posmodernidad*, Buenos Aires, Kairós, 1986, y, desde otros supuestos, es también el intento de A. Touraine, *Crítica de la modernidad*, Buenos Aires, FCE, 1994.

y comprensivo, y una racionalidad ético-crítica de tipo normativo y emancipatorio.

Correlativamente, no se les puede exigir a los contenidos transversales el mismo tipo de "objetividad" o "certeza" que a los contenidos puramente disciplinares (los cuales cargan su propia crisis). Se trata más de "aproximaciones", "resignificaciones", "interpretaciones", "argumentaciones".

Lo transversal cuestiona, en lo disciplinar, las pretensiones del conocimiento de "neutralidad", de "transparencia total", de "aislamiento focalizado".

Sin embargo, la cuestión no está en que le oponamos a la pretendida universalidad neutral del "clasicismo" la pretendida particularidad comprometida del "romanticismo". Ni consiste tampoco en oponerle a los ideales emancipatorios "ilustrados", la pretendida eficacia adaptadora del "pragmatismo". De lo que se trata es de criticar, en cada caso, las formas de disciplinamiento del sujeto "cultural". Es decir criticar las razones de educar.

El desafío, entonces, es la *relación transversal-disciplinar*. Porque los contenidos transversales no dejan de ser específicos y contienen habitualmente fundamentos disciplinares e interdisciplinares. Los contenidos disciplinares, por otro lado, no dejan de estar "atravesados", desde su misma lógica e historia, por la demanda social y la lucha por la hegemonía.

De aquí la importancia teórica de no aislar los contenidos transversales, confinándolos en un ámbito incomunicado con lo disciplinar, lo cual, por otro lado, legitimaría un ilusorio aislamiento de las disciplinas, en relación con "los saberes" que las atraviesan, sin ser contenidos propios.

Toda esta reflexión epistemológica se condensa en la discusión sobre los criterios de legitimación de los contenidos transversales seleccionados. El único criterio posible de legitimación universal de lo que la escuela enseña, radica en el carácter de públicos de los contenidos, sean disciplinares, interdisciplinares o transversales. Justamente, lo público define las producciones de este sujeto universal-transversal.

Los saberes se legitiman públicamente, como lo hemos dicho en otras ocasiones, cuando están *destinados a todos*, sin restricciones ni exclusiones, *argumentados críticamente*, sin imposiciones ni censuras, y capaces

de construir *proyectos comunes*, racionalmente universalizables.¹⁵ Esto no implica que la universalidad no esté “situada” y que la idealidad no sea “eficaz”. Implica definir la universalidad, por lo público, pero implica también redefinir lo público, por los atravesamientos histórico-sociales.

La transversalidad no significa “privatizar”, o corporativizar, los criterios de legitimación de lo saberes. No es abandonar lo público en nombre de lo histórico, o lo político en nombre de lo social. Es, más bien, un intento de hacer “pública” la razón histórica y social. Es reconocer que el disciplinamiento del sujeto universal no se logra con la negación de las diversas historias y de los conflictos sociales, sino, justamente, en su real atravesamiento cultural. Este sujeto “unitransversal”, metódicamente disciplinado y problemáticamente atravesado, no puede ser sino *un sujeto epistémico-político*.

Por eso, más allá de los métodos específicos de las disciplinas que involucren, hay *abordajes reflexivos* de los problemas transversales, que es bueno explicitar en este nivel epistemológico, es decir como modos de relacionarse con el conocimiento. En estas formas de abordaje reflexivo, que en buena medida recogen la problemática filosófica de este siglo, se pueden encontrar caminos adecuados para trabajar estos contenidos transversales. Naturalmente esto genera nuevos problemas de “trasposición didáctica”, que debiéramos trabajar desde la especificidad de los contenidos que se seleccionen para enseñarlos “transversalmente”. Aquí, sólo sugerimos líneas de trabajo, que tienen buena base teórica, para formar pensamiento crítico a la hora de abordar temas transversales.

Por un lado, es necesario saber hacer *análisis* del lenguaje cotidiano y, simultáneamente, estar siempre atentos a las relaciones *dialécticas* entre teoría y práctica.

En segundo lugar, se debe trabajar con una razón *procedimental*, que explicita las reglas del diálogo y de la argumentación, y, simultáneamente, con una razón *interpretativa*, que sepa explicitar los contextos de significación.

Finalmente, es necesario aunar las exigencias de una razón *atenta*, capaz de ponerse en el lugar del otro y responsabilizarse por él, con una

15. Esta idea atraviesa todos los trabajos reunidos en este volumen.

razón *autónoma*, capaz de criticar desde argumentos, reconocer las diferencias y mantener la coherencia.

2. Currículo escolar y currículo transversal

El segundo problema teórico que quisiéramos plantear es el referido al impacto de lo transversal en el campo más que complicado del concepto de currículum.¹⁶ Es importante contextualizar la reflexión que haremos en este apartado, en el marco planteado por la “cuestión política” y el “problema epistemológico”. Lo político y lo epistemológico son dimensiones fundantes y legitimantes de las prescripciones curriculares.¹⁷

La transversalidad es, ahora, un problema de *formato* curricular. Se podría decir que el problema de la transversalidad intenta plantearse como una prescripción sobre algunas cosas, que se deben enseñar sin encerrarlas en una determinada disciplina escolar, o conjunto de disciplinas (áreas), o interacciones entre disciplinas (núcleos interdisciplinarios). Se trata de contenidos que *deben atravesar* todos los contenidos curriculares. En este sentido, un formato “enciclopédico”, por disciplinas separadas, es insuficiente.

¿Qué quiere decir esto? Por de pronto, se trata de un señalamiento en torno a la dificultad de dar cuenta didáctica, de enseñar, determinados problemas sociales, instalados solamente en la lógica de las disciplinas (y sus diversas formas de agrupamiento o relación). En este sentido, la caracterización de los contenidos transversales, como aquellos cuyo tratamiento no puede ser monodisciplinar sino que necesita el concurso de varias o todas las asignaturas escolares, nos parece insuficiente. Si lo hiciéramos así, sería muy difícil distinguir un contenido transversal de un contenido de “área” o de “núcleo”. Estaríamos con-

16. Para una visión de conjunto, cfr. F. Terigi, *Diseño, desarrollo y evaluación del currículo*, Buenos Aires, MEC, módulo del PTFD, 1993.

17. Cfr. el capítulo primero de esta parte: “Las relaciones del conocimiento con la educación como fundamento del currículo”.

fundiendo la transversalidad con la interdisciplinariedad, en cualquiera de sus formas.¹⁸

Tampoco la transversalidad queda significada, acudiendo al concepto de “transdisciplina”. Primero, porque este concepto se mueve, en realidad, en la lógica misma del trabajo disciplinar, y, segundo, porque con él se piensa en una “axiomática formal” que incluye a varias disciplinas, en todo o en parte. Me parece importante identificar posibles dimensiones transdisciplinares de algunos modelos o teorías, y en esta identificación, como podría ser, por ejemplo, la teoría de sistemas, ver en qué sentido específico, y con qué limitaciones, puede funcionar como “axiomática común” y de “qué”.

Por ejemplo, un contenido procedimental como “saber resolver problemas”, es evidente que “atraviesa” todas las disciplinas, pero lo importante del contenido, en tanto transversal, es saber qué no se resuelven de la misma manera problemas matemáticos que problemas morales, y que si se formaliza tanto el contenido para que pueda encontrarse lo “común” (y funcionar como transdisciplinar), probablemente se terminará reduciéndolo a sus aspectos puramente lógicos y/o de técnicas procesuales, con lo cual su potencial “explicativo” y/o “comprensivo” de la especificidad de cada contenido, se debilitaría.

Lo transversal no se define por que el contenido tenga suficiente potencia de formalización como para confundirse en el límite con las reglas de la lógica, ni se define tampoco por que tenga suficiente potencia de uso como para confundirse, en el límite, con las simples reglas de la comunicación, oral o escrita, o con las simples reglas de la eficacia productiva. En este sentido es importante no confundir lo “transversal” ni con lo axiomático, ni con lo pragmático, ni con lo técnico.

Esto merece relacionarse, también, con el tema de las “competencias”. Saber pensar sobre estos temas, o saber hablar acerca de ellos, o saber hacer algunas cosas relacionadas con estos temas, supone *conocerlos*, y es para que se produzcan conocimientos –se aprendan– que los debemos enseñar.

¿Qué significa, entonces, un currículo “transversal”? En realidad, los formatos curriculares, en relación con la organización de los contenidos

18. Para este párrafo y el siguiente recuérdense las reflexiones sugeridas en la primera parte de este capítulo.

educativos, son en la escuela moderna de tradición humanista e ilustrada, de base *disciplinar*. Esto quiere decir que el agrupamiento de contenidos se hace con un criterio primariamente disciplinar. En algunos casos, muy extendido en la escuela básica, algunas disciplinas, a su vez, se agrupan por criterios diversos (que pueden oscilar entre la mera yuxtaposición —multidisciplina—, pasando por la interacción —interdisciplina— hasta algunos casos de axiomática común —transdisciplina—).¹⁹

Así, muchos currículos dividen los contenidos educativos en “áreas” —que agrupan contenidos disciplinares o, a veces, contenidos estrictamente disciplinares y otros contenidos que en realidad atraviesan toda la enseñanza, pero por costumbre y cultura escolar han quedado confinados en alguna “disciplina” o área escolar particularmente comprometida—. Es el caso, por ejemplo, de los contenidos educativos relacionados con aprender a leer y escribir. Normalmente, uno los encuentra en el área “Lengua” o en la disciplina escolar “Lengua”. Pero, es indudable que enseñar a leer y escribir se debiera hacer desde todas las áreas. Otro caso típico pueden ser los contenidos relacionados con la educación corporal, que normalmente uno los encuentra en el área Educación Física y/o Expresión Corporal, cuando también es claro que deben estar presentes en todas las áreas. Se podrían poner ejemplos de todas las disciplinas y/o áreas: aprender a “investigar” parece un contenido privativo de las ciencias naturales y/o de las ciencias sociales; o aprender a “razonar” escolarmente parece ser un privilegio de las matemáticas. Obviamente, esto no es así.

Lo que queremos decir es que no es esta *presencia en todo el currículo* de algunos contenidos, sea por su “instrumentalidad” o por su “inmediata relación con el sujeto que aprende”, lo que define la transversalidad *temática*. Esta presencia “universal” de ciertos contenidos —como los ejemplos sugeridos— está hablando, en realidad, de una “transversalidad” ligada a la comprensión del sujeto que aprende, o de la institución, o del docente. No por aprender matemáticas deja un niño de ser un sujeto corporal o un lector competente.

19. Ésta es una clasificación conocida de Piaget (y otros). Cfr. J. Piaget, “El sistema y la clasificación de las ciencias”, en *Tratado de Lógica y Conocimiento científico*, t. VII, Buenos Aires, Paidós, 1979.

Este tipo de contenidos son transversales, aun cuando se ocupen de ~~ellos~~ disciplinas específicas, en tanto constituyen la subjetividad misma del que aprende (y del que enseña). En este sentido, todo lo que implique “desarrollo” de esta subjetividad es “transversal”. Pero no son transversales en el sentido de su contenido específico, que es lo que ocurre cuando seleccionamos ciertos contenidos para enseñarlos, como el cuidado de la salud, por ejemplo, desencadenando, entonces, una planificación transversal.

Ambas formas de entender la transversalidad pueden convivir en una organización curricular, pero es bueno diferenciarlas.

En este sentido, hay contenidos que son transversales, porque su enseñanza se refiere a cuestiones que se entrecruzan en la constitución y conocimiento del sujeto y de la identidad. Hay otros, en cambio, que afectan la “objetividad” de los contenidos y sus relaciones, y que constituyen más bien una construcción compleja de la realidad social.

Un formato curricular, entonces, tiene que dejar claramente establecido los criterios de organización de los contenidos. Lo que pasa es que en la cultura escolar se mezclan criterios relacionados con las ciencias, con criterios relacionados más con el desarrollo y la socialización de la subjetividad.

La cuestión de los temas transversales pone sobre el tapete la necesidad de profundizar esta particular “mezcla” de contenidos que define un currículo escolar.

Coherentes con nuestro planteo global, lo que nos parece importante es destacar que los contenidos transversales, justamente, apuntan a no reducir el sujeto al *cogito* y a no reducir el “objeto” a lo metódicamente disciplinado por las ciencias. Quizás intuitivamente la escuela moderna siempre supo de eso, pero es necesario que lo replanteemos críticamente, a la luz de los desarrollos teóricos y prácticos en torno a la cuestión de los contenidos educativos y sus fundamentos.

Ya dijimos, y es bueno repetirlo en este contexto, que esto no significa una alternativa de exclusión. Justamente ésas fueron las ilusiones del sujeto del humanismo clásico —que privilegió algunas disciplinas en la educación, con detrimento de otras— o el sujeto de la ilustración progresista, que privilegió solamente el sujeto epistémico, dejando de lado el hacerse cargo de la subjetividad personal y social. Pienso que el romanticismo, como ideal educativo, intentó recuperar elementos de la subjeti-

vidad personal y de disciplinas creativas, y el pragmatismo, como ideal educativo, insistió en la necesidad de recuperar elementos de la subjetividad social y disciplinas más eficientes.

El problema, entonces, radica en poder enriquecer los puntos de vista. Al formato "enciclopédico", propio de la ilustración, es necesario darle, junto a la autonomía y la diversidad de las disciplinas, criterios de integración. Al formato por "proyectos", propio de la escuela nueva, es necesario darle, junto a la socialización y la integración de disciplinas, criterios de validación. Y no basta, nos parece, corregir la ilustración con una "propedéutica" humanista, o corregir el pragmatismo con "emergentes" románticos.

Un currículo transversal es, en realidad, un currículo innovador, que intenta corregir tanto el humanismo y la ilustración como el romanticismo y el pragmatismo. Al menos, ésta sería nuestra propuesta.

Se trata de reconocer tanto la crisis del fragmentarismo disciplinar como de las escisiones y rupturas del propio sujeto. Esto se traduce en defender una organización por disciplinas, con agrupamientos posibles, multi-, inter- y trans-disciplinares, pero que incluya también proyectos de enseñanza de contenidos, claramente transversales, que se hagan cargo de esas "demandas" sociales de aprendizajes sobre cuestiones específicas, que hacen al saber moverse en la vida hoy y aquí. Lo transversal es así "el otro sujeto" de lo disciplinar.

Esto, a su vez, plantea la otra cuestión. Es ya hora de que hablemos, también, de cómo los contenidos transversales sólo pueden organizarse "disciplinadamente". Es decir, con una especificidad de objetos, métodos y criterios de validación que son análogos a los de las disciplinas específicas. Lo disciplinar es, en realidad, "el otro objeto" de lo transversal.

Ni los temas transversales dejan de ser "disciplinares", ni los contenidos disciplinares dejan de estar "atravesados". Se trata de una relación con el conocimiento donde el sujeto no sea sólo epistémico sino también corporal, personal, social, histórico, y donde los "objetos" de conocimiento no sean sólo los estrictamente científicos, determinados por la historia de las comunidades científicas, sino también los estrictamente sociales y cotidianos, demandados por comunidades históricas determinadas. Pero se trata también de una relación donde el sujeto corporal, social, histórico, sea también epistémico, y donde los temas significati-

los, por la demanda social, tengan algún nivel de validación racional en su tratamiento.

Sin duda que las “proporciones” de disciplinariedad, interdisciplinariedad y transversalidad pueden variar, de acuerdo con legítimas razones de educación. El tema es que sepamos dar cuenta de las especificidades y de las integraciones, de los recortes disciplinares y de los tratamientos interdisciplinares y transversales.

En la escuela, no sólo enseñamos contenidos *científicos* (que incluyen los humanistas) y no sólo enseñamos contenidos *vitales* (que incluyen los pragmáticos), sino que debemos enseñar también contenidos *emancipadores*, que puedan hacer frente tanto a las “desilusiones” del pasado y del futuro como a las “ilusiones” de la creatividad genial o de la eficiencia competitiva.

El tema de un currículo “transversal” es cómo juntamos disciplina y proyecto sin sacrificar la vida a la razón, ni la razón a la vida. Es la educación ética y ciudadana, que incluye la educación personal y social, la que puede condensar curricularmente este sentido más profundo de lo transversal.

De aquí la importancia más que estratégica de cómo se determinen estos contenidos.

Hay quienes han relacionado los contenidos transversales con el *currículo oculto*. Más allá de las dificultades para definir la cuestión, es importante atender a las relaciones que se plantean entre lo manifiesto y lo oculto en estos temas transversales.

Por supuesto, que están en juego, en la escuela, el poder y el control social y sus conflictividades, que actúan eficazmente desde la formación de un currículo no manifiesto. El tema, en relación con esto, es no caer en lo que Bolívar Boitía llama la “falacia de la explicitación”, es decir, creer que con los temas transversales desocultamos y transparentamos totalmente los componentes curriculares.²⁰

El que ciertos temas puedan sacarse de la mera retórica de los grandes fines de la educación, y/o de las meras formas cotidianas de posicionarse de cada docente en relación con algunos problemas sociales; es decir,

20. Cfr. Bolívar Boitía, *Los contenidos actitudinales de la Reforma*, Madrid, Escuela Española, 1992.

que sean contenidos educativos, enseñables y evaluables, permite avanzar hacia una crítica o "análisis" de algunos elementos del currículo oculto. La falacia, sin embargo, radica en creer que, porque explicitamos, desocultamos, o, lo que es más grave, neutralizamos sus efectos dinámicos sobre la enseñanza. Porque enseñemos como contenido educativo transversal la vida democrática, por ejemplo, no dejan de operar como currículo oculto ni el discurso explícito de la política educativa y sus imposiciones, ni la práctica cotidiana de los docentes y sus propias actitudes frente al problema.

En definitiva, lo disciplinar, lo interdisciplinar, lo transversal y lo intersectorial son todas formas de volver a plantear las relaciones de la educación con el conocimiento.

LAS RELACIONES DEL DOCENTE CON EL CONOCIMIENTO

1) HUELLAS, ESPEJOS Y SEÑALES O DESDE DÓNDE ENSEÑAR EN TIEMPOS DE ESCEPTICISMO

Nos proponemos en este capítulo reflexionar sobre las relaciones del docente con el conocimiento. Quisiera hacer dos aclaraciones previas.

- Primero, que esta relación *incluye dimensiones* psicológicas y sociales, epistemológicas y políticas, incluso estrictamente éticas, y en este sentido no puede ser ni simplificada ni reducida.
- Segundo, que aceptada esta complejidad, es posible defender la tesis de *la imposibilidad* de una transformación educativa *sin una revisión a fondo* de estas relaciones del docente con el conocimiento.

Es decir, no se trata de ser ingenuos. Se trata de hacernos fuertes en lo que define la profesionalidad misma de la docencia y su función social: enseñar para que otros aprendan lo que —sin esta enseñanza— no podrían aprender.

No hay legitimidad mejor que esta fortaleza, para insistir en la necesidad de condiciones laborales dignas y equitativas, en el reclamo de racionalidad y tiempo para las transformaciones propuestas, en la exigen-

cia de información pertinente y participación en las decisiones que afectan al sistema educativo.

Al menos, para que quede claro que quienes matan la reforma educativa, necesaria, deseable y posible, son aquellos mismos que acusan a la docencia de resistencia al cambio y no ponen las condiciones necesarias para que este cambio se dé.

Enseñar no es moco de pavo. Tener que vérselas diariamente con el conocimiento, para poder comunicarlo de modo tal que otros lo aprendan, desde muy diversas situaciones previas y con fortísimos condicionantes, no es “soplar y hacer botellas”.

Por eso propongo reflexionar sobre las relaciones del docente con el conocimiento, sin pretender hacer ni diagnósticos ni evaluaciones. Simplemente plantear el problema como una forma, seguramente torpe, de hacerme eco de lo que se puede escuchar en diversos ámbitos docentes reiteradamente, como voz común pronunciada con diversos acentos, desde diferentes intereses disciplinares y variados compromisos institucionales: *queremos enseñar bien, queremos enseñar lo mejor posible*. Por eso nos reunimos, por eso escuchamos, por eso preguntamos, por eso, también, nos decepcionamos y nos enojamos, por eso queremos seguir trabajando.

Es necesario, primero, hablar de huellas, espejos y señales.

Huellas, porque las relaciones del docente con el conocimiento, tienen que ver con la tierra que se pisa, el camino que se anda, el rastro que se busca, la marca que se deja.

Y se puede instalar la ilusión de la tierra firme, de la tierra centro del universo, de las huellas imborrables, de los rastros seguros, de las marcas inamovibles.

Espejos, porque las relaciones del docente con el conocimiento tienen que ver con los cuerpos que se reflejan, con lo que se deja que aparezca, con lo que no se deja que se manifieste, o bien con el valor de cambio para despojar de su riqueza al salvaje, transformar en “imagen” la curiosidad del niño o en tarea “útil” la fantasía del adolescente.

Y se puede instalar la ilusión de la correspondencia exacta, de la certeza de nuestros esquemas y representaciones, la seguridad de nuestros criterios para definir lo que es bueno y lo que es malo, las decisiones sobre lo que se puede conocer y lo que se debe hacer.

Señales, porque las relaciones del docente con el conocimiento tienen que ver con nombres y con signos, que por momentos se puede creer que

son huellas y por momentos estar seguros de que son espejos. Y no son ni una cosa ni la otra. Porque los nombres y los signos remiten a otros nombres y a otros signos. Y caminar sobre el alfabeto no es lo mismo que hacerlo sobre la tierra, y reflejar sombras no es lo mismo que reflejar cuerpos.

Y sobre las desilusiones de la realidad esencial y de la verdad cierta puede instalarse la ilusión de la dispersión del sentido, del pensamiento débil, de la ética indolora y, entonces, relacionarse con el conocimiento de la única manera que lo hace imposible: escépticamente.

¿Para qué enseñar en tiempos de escepticismo? Porque es difícil ser docentes en tiempos de la “realidad simulada virtualmente” y en tiempos de la “verdad negociada pragmáticamente”.

Dejemos las metáforas.

Creo que las relaciones de los docentes con el conocimiento necesitan hoy revisar algunos supuestos:

Por de pronto, *los resabios de platonismo* que podemos tener. Es decir, no hay un mundo de ideas, un trasmundo, que haya fijado de una vez para siempre el sentido de las cosas, sus esencias fijas e inmutables. No hay una hiperrealidad que dé cuenta de esta realidad.

Esto subyace a la ilusión de pretender relacionarnos con el conocimiento *negando su historicidad*, su condicionamiento social, los cambios culturales en las relaciones con la riqueza, el poder, la información. No podemos relacionarnos con el conocimiento ni ingenua ni dogmáticamente, desde el supuesto de las ideas esenciales y, por supuesto, de nuestra segura posesión de esas ideas esenciales.

Debemos aprender, parafraseando a Umberto Eco, que “antiguamente la rosa estaba con su nombre, pero que nosotros, hoy, tenemos los nombres desnudos”.

Pero, en segundo lugar, revisemos también *los resabios de Iluminismo* que podemos tener. Si la realidad no es el “sol”, no nos ilusionemos –para compensar– que nuestra mente sea el “espejo”. Es decir, no hay una mente bruñida, por educada, que funcione como espejo seguro, que tenga las certezas para educar al soberano y para garantizar criterios de verdad y decidir cuáles son los esquemas ciertos y cuáles no.

Esto subyace a la ilusión de pretender relacionarnos con el conocimiento, *negando sus supuestos y sus condicionamientos*, como si el sujeto seguro del saber, el espejo, no tuviera nada que ver ni con las

pasiones ni con los poderes ni con los saberes previos, es decir “la *tabula rasa*”, esa ilusión del comienzo absoluto. Y, por supuesto, que nuestra profesión nos garantiza la condición de espejos.

Debemos aprender, avanzando sobre lo de Eco, que ciertamente hoy están los nombres desnudos, pero cuántos disfraces lo ocultan y qué difícil es el contacto con su piel.

Sin embargo, creo que el desafío mayor en las relaciones del docente con el conocimiento es el *cómo quedamos*, cuando nos animamos a revisar tanto el autoritarismo dogmático como la soberbia iluminista. Creo que a muchos les interesa que quedemos presa del escepticismo y del desaliento.

No es cierto que no podamos enseñar, porque la realidad es menos esencial de lo que creíamos, y la verdad menos cierta de lo que imaginábamos. Tenemos que aprender a relacionarnos con el conocimiento sin estas ilusiones. Se trata de tirar el agua sucia cuando bañamos al niño, pero no tirar al niño.

Si detrás de las huellas no nos espera una realidad esencial, no quiere decir que las huellas no existan ni que la realidad no tenga densidad. Que detrás de los espejos no esté ni la seguridad ni la certeza de la interpretación única, no quiere decir que no haya espejos y que la verdad sea débil. Que tengamos que aprender a transitar por huellas, que son señales, y a reflejar representaciones, que también son señales, no quiere decir que no haya direcciones, ni quiere decir que no haya distinciones.

Porque de esas distinciones y esas orientaciones dependen el reconocimiento de los derechos humanos, la equidad en la distribución de los saberes, la autonomía en la producción del conocimiento, la justicia en las relaciones, la libertad para pensar y expresarnos y gozar, las posibilidades de trabajar y hacerlo creativa y solidariamente.

¿Para qué enseñar en tiempos de escepticismo, de pragmatismo, de desocupación, de vacíos, de incertidumbres?

Para que el conocimiento nos oriente, nos permita transformar la realidad, nos permita construir subjetividades solidarias y felices. Sólo que ahora no podemos hacerlo, como quien cuenta a los pobres ilusos, hipnotizados por las sombras de la caverna, que ha visto el sol, la idea esencial. O como quien cuenta a los pobres dubitativos del sentido común y a los primitivos del salvajismo cultural, que encontró la certeza de la ciencia y el progreso o las claves seguras de la ciudadanía moderna.

Debemos hacerlo, como diría M. Rorty, simplemente *conversando*, reconociéndonos nosotros mismos como señales de un camino hacia la verdad, la justicia y la felicidad, señales que conviven con otras, y que podemos tratar de entendernos.

Como docentes, traemos a esta “conversación” saber acumulado, preguntas encadenadas, problemas que insisten y persisten, huellas que inquietan, espéjos que decepcionan, señales que invitan a seguir conversando y conversando. Y traemos, sobre todo, la confianza esperanzada y la convicción responsable de que vale la pena hacerlo.

Nos referimos a las relaciones del docente con el conocimiento en términos de tres metáforas fuertes, las huellas, los espejos, las señales, preguntando por el lugar desde dónde enseñamos. Y hablamos de tres actitudes que quisiera explicitar:

- El *dogmatismo*, que consiste en aceptar acríticamente supuestas verdades esenciales, incuestionables e invariables;
 - nos hace creer que enseñamos el único camino posible hacia la verdad, marcando la huella que los alumnos deben seguir.
- El *iluminismo*, que consiste en descontextualizar ilusoriamente supuestos usos de la razón pura, legítimos y ciertos;
 - nos hace creer que enseñamos la única superficie donde la verdad puede reflejarse con certeza, construyendo el *espejo* donde los alumnos tienen que mirarse.
- El *escepticismo*, que consiste en mantenernos indiferentes frente a las posibilidades de verdad y de certeza: da lo mismo cualquier afirmación, todo está permitido y, en definitiva, “sálvese quien pueda”;
 - nos hace descreer de nuestra propia enseñanza, por aquello de las “huellas borradas” o de los “espejos demasiado empañados”, dando la *señal* para que los alumnos, sin memoria y sin proyectos, se las arreglen como puedan; no hay por dónde caminar y no hay dónde mirarse.

Frente a estas tres actitudes posibles, sugerimos la idea de una relación con el conocimiento ni dogmática ni iluminista ni escéptica. Es decir crítica, contextualizada y esperanzada. Lo hicimos, entonces, dialectizan-

do los espacios abiertos por las metáforas de la huella, el espejo y la señal:

- porque, cuando la huella es también espejo y señal, la relación con el conocimiento se convierte *en seguir un rastro*, y en una *búsqueda por diversos atajos*, más que en andar detrás del nombre propio o de la razón única;
- y, cuando el espejo pierde su superficialidad por la densidad de las huellas que lo empañan y pierde su monopolio de la representación por las cicatrices que las señales le dejan, la relación con el conocimiento se convierte en un *tener que vérselas con la memoria y con las incertidumbres*, más que en haber entrado al camino seguro de la ciencia o en la celebración triunfal del progreso;
- y, cuando la señal recupera la confianza en la palabra compartida, en la conversación y el diálogo, porque hay rastros con sufrimiento y espejos con esperanzas, la relación con el conocimiento se convierte en una *comprensión abierta*, que es simultáneamente *un trabajo productivo y un juego gozoso*, y deja de ser una comunicación cerrada, o una resignación cansada, o un triste funeral de la verdad.

Conocer, decía Bateson, es construir un mapa. Pero sabiendo que los mapas sólo se construyen con las diferencias, que los mapas no son el territorio (ni espejos del territorio), y que los mapas se parecen a huellas, a muchas huellas, que sólo orientan desde la memoria de las señales y desde las imágenes de los espejos.¹

Es entonces cuando sabemos que se enseña y se aprende *con* otros y *de* otros.

2) DE PLAZAS, MERCADOS Y AUTOPISTAS O PARA QUÉ ENSEÑAR EN TIEMPOS DE PRAGMATISMO

Quisiera avanzar, en esta meditación sobre las relaciones del docente con el conocimiento, tratando ahora de finalidades. Si en lo anteriormen-

1. Cfr. Bateson, *Pasos para una ecología de la mente*, Buenos Aires, Lohlé, 1979.

te referido el tema era el *desde dónde o el cómo* nos relacionamos con el conocimiento, quisiera ahora proponer una meditación sobre el *para qué* nos relacionamos con el conocimiento. Para qué nosotros, docentes, nos relacionamos con el conocimiento.

Y entonces quiero hablar de *ágoras (plazas), de mercados y de autopistas*. Es decir elijo de nuevo las metáforas, buscando las finalidades de la relación del docente con el conocimiento en la construcción de espacios sociales. En última instancia, educar es *socializar* mediante el conocimiento. Es producir, ocupar, arreglar, cambiar, mediante el conocimiento, espacios sociales. El problema radica en completar la definición, diciendo que educar es socializar mediante la enseñanza, no de cualesquiera conocimientos, sino de aquellos legitimados *públicamente*. Pero éste es, justamente, el tema de esta reflexión.

Para qué conocemos

Podríamos buscar estas finalidades mediante una reflexión de las *intencionalidades*, los sentidos intencionales, que definen el acto del conocimiento, como hace, por ejemplo J. Ladrière cuando reflexiona sobre el “reto”, el “desafío”, la “apuesta” de la racionalidad: se conoce o para contemplar lo que es, o para saber qué hacer, o para comprender los sentidos.² Hay una intencionalidad “téórica”, otra “práctica”, otra “interpretativa o hermenéutica”.

O bien podríamos buscar por el lado de los *intereses* del conocimiento, como hace Habermas, tomando la noción en un sentido —de fuerte sabor kantiano— de lo que define la naturaleza misma del trabajo de la razón, inmanentes a su mismo uso, que generan lógicas distintas según que se busque por el conocimiento: manejar y manipular el mundo, poder entenderse en la comunicación, poder criticar todo lo que traba la libertad, la igualdad, la fraternidad.³ Hay un interés “técnico”, uno “práctico” y uno “emancipatorio”.

O bien buscar, como hace G. Bachelard, por el lado de los *obstáculos* del conocimiento, también tomados como una noción inmanente al acto

2. Cfr. J. Ladrière, *El reto de la racionalidad*, Salamanca, Sígueme-UNESCO, 1977.

3. Cfr. J. Habermas, *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt, Suhrkamp, 1974, 2a. ed.

mismo de conocer, que impiden la formación del espíritu científico, ese que consiste fundamentalmente en “el sentido del problema”, pues buscamos conocer, en definitiva, para saber definir problemas.⁴ Y para eso necesitamos remover los obstáculos que desnaturalizan la finalidad del conocimiento.

O podríamos también, como hace Bronowski, buscar por el lado de los “*orígenes del conocimiento y la imaginación*”, y ver cómo la percepción externa, el habla y la simbolización nos equipan para valorar la verdad, y es la verdad el valor del cual dependen todos los otros valores, los que Bronowski llama del “ser” y los del “deber ser”. Y valorar la verdad es saber que nos podemos equivocar y que la verdad puede cambiar. Porque el conocimiento está aliado con la imaginación, es decir con la creación y la libertad. Por eso, conocemos para poder sonreírnos con complicidad cuando leemos frases como aquella con la que termina este libro que menciono: “Mientras siga habiendo policías irlandeses más aficionados a la crítica literaria que a las cuestiones legales, el intelecto no perecerá”.⁵

Siguiendo *la génesis* de nuestros conocimientos, sobre todo los científicos, podríamos también, como nos enseñó Piaget, buscar las finalidades del conocimiento en ese intento de encontrar estructuras de adaptación al medio, cada vez más firmes y cada vez más independientes de las variables, que puedan afectarnos en el equilibrio buscado. La inteligencia es acción que busca resolver problemas, que de una u otra forma afectan el necesario equilibrio adaptativo a un medio, cada vez más complejizado por esas mismas acciones inteligentes.

Es bueno, me parece, que los docentes aprendamos a relacionarnos con los diferentes sentidos del conocimiento, con la diversidad de intereses que guían el trabajo de la razón por caminos lógicos y de argumentación con leyes específicas, que sepamos de los obstáculos que traban el deseo de conocer, y que distorsionan el sentido de los problemas, que reflexionemos sobre el origen del conocimiento, y aprendamos a relacionar bien el ver y el imaginar con la búsqueda de la verdad, que entendamos cómo se construyen

4. Cfr. G. Bachelard, *La formación del espíritu científico*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1979, 7a. ed.

5. Cfr. J. Bronowski, *Los orígenes del conocimiento y la imaginación*, Barcelona, Gedisa, 1981. La cita está en la pág. 152.

genéticamente esas estructuras que nos permiten resolver problemas y adaptarnos inteligentemente al medio.

Sin salir de este contexto de sentidos, intereses, obstáculos, orígenes, construcciones que definen en general el para qué del conocimiento, quisiera proponerles una meditación sobre el para qué, específicamente (y además) nos relacionamos los docentes con el conocimiento.

La primera y fundamental respuesta es sencilla de enunciar: *para enseñarlo*. Es nuestra función social, para eso nos formamos y nos capacitamos, bien o mal, para eso nos pagan, seguramente mal.

Pero enseñar el conocimiento es, en realidad, una exigencia que se inscribe en una determinada forma de relacionarnos con sus fines: buscar la verdad, resolver problemas, crear nuevas formas y sentidos, adaptarnos, orientarnos, saber qué hacer.

Esta forma determinada de relacionarse, como enseñantes, con el conocimiento no puede ser otra que la que llamamos *pública*. Mi tesis es que, en tanto docentes, nos relacionamos con el conocimiento para enseñarlo, es decir para “publicarlo”.

Lo público, por de pronto, tiene que ver con la ruptura en relación con lo indecible e indecidible de lo meramente opinado o sentido por cada uno, es decir con los *lenguajes privados*. Lo público tiene que ver también con la ruptura, por principio, en relación con la restricción y segmentación de los códigos de clase, aquellos que sirven a los intereses de un grupo y los diferencian de otros, es decir con los *lenguajes corporativos*.

Relacionarse públicamente con el conocimiento, entonces, significa que el conocimiento no es sólo para mí ni para algunos, es *para todos*, sin restricciones “naturales” o “educativas”. Es decir relacionarse públicamente con el conocimiento tiene que ver con la construcción de espacios sociales comunes, universales, abiertos. De aquí las metáforas elegidas del *ágora* o plaza pública, el mercado, la autopista. Pero necesitamos contextualizar el problema con algunas reflexiones previas.

En torno al ágora

Cuando el conocimiento depende en su verdad de la correspondencia con la cosa, su enseñabilidad, su universalidad, como es el caso de Aris-

tóteles, se funda en que nos relacionemos con *los principios o las causas* de las cosas; con su naturaleza esencial, sabiendo que la singularidad sólo puede “señalarse”, pero no enseñarse, y que las diferencias sólo pueden enseñarse en tanto referidas *ad unum*, es decir a un orden de principios que —por analogía o por proporción— las refieran a lo mismo. Este mundo de las ideas no es todavía el ámbito de lo público, pero empieza a esbozarlo lentamente, al menos en dos sentidos:

- que todo lo real es inteligible y que la inteligencia humana, por lo tanto, es de alguna manera “todas las cosas”;
- y que esta inteligibilidad es distinta según se trate de saber ver, saber hacer o saber actuar.

No es lo mismo enseñar las causas naturales que las reglas de la producción técnica o que los principios de la acción social. Ni son tampoco los mismos maestros. El filósofo, el técnico (incluyendo al artista) y el político se reparten el campo de lo enseñable. Claro, quien se ocupa de la inteligibilidad de lo real y de los modos de conocerla efectivamente es el filósofo, y en este sentido es el maestro de los maestros. Lo saberes productivos, el mundo técnico y artístico, y los prácticos, el mundo social, dependen, en realidad, de los saberes teóricos, y son enseñables en la medida en que se relacionen con principios y causas de lo que es *naturalmente*.

De aquí esta preocupación de relacionar la filosofía y el poder, sea desde la ilusión de la República platónica, donde los filósofos deben gobernar, sea desde la propuesta más inteligente de la Política de Aristóteles, donde lo que se busca es fundamentar racionalmente la virtud de la justicia, como arquitectónica de todas las virtudes, y se busca discutir cuál es la mejor forma de gobierno.

Que el conocimiento sea enseñable significa, entonces, que podemos abandonar la caverna de las apariencias y de las sombras, y construir el espacio común, la plaza donde podamos discutir y argumentar en torno al bien, la verdad, la justicia, la belleza, la felicidad. Enseñamos para saber vivir en el *ágora*.

Suponer que la relación con el conocimiento es “natural”, que todos los hombres por naturaleza *desean* saber, no debe encubrir, sin embargo, que ese “deseo” es, en realidad, el resultado de un proceso de formación

cultural, donde la propiedad de los medios de producción y el control del poder en las prácticas sociales han desempeñado un rol determinante. Por eso, no es lo mismo conectarse “naturalmente” con el deseo de saber, que hacerlo “públicamente”.

En torno al mercado

El mundo moderno se caracteriza, precisamente, porque intenta liberar el principio de la enseñabilidad del conocimiento, del presunto saber de las diversas causas naturales, de las diferencias esenciales o metafísicas. Y lo hace presuponiendo, como dice Descartes al comienzo de *El discurso del método*, que “la razón (*le bon sens*) es una de las cosas mejor repartidas del mundo [...] y por eso, la diversidad que en nuestras opiniones se observa [...] *depende de los diversos caminos* que sigue la inteligencia y de que no todos consideramos las mismas cosas”.⁶ Es decir, depende *del buen uso*, y no ya del mero deseo natural.

No es lo mismo afirmar que todos los hombres por naturaleza desean saber, que afirmar que todos los hombres tienen una igualdad natural en tanto razón. Relacionarse con el conocimiento es, ahora, relacionarse *críticamente* con el deseo de saber. Es saber, por la duda, que la única certeza indudable es que “mientras pienso existo”. Los principios y las causas, las reglas de la producción y las normas de la acción no pueden ya basarse *en la naturaleza* de las cosas, en las esencias o ideas metafísicas, sólo pueden basarse *en el buen uso* de la razón, el uso que se hace conforme a su naturaleza pensante, que es absolutamente heterogénea en relación con la naturaleza extensa de los cuerpos.

Esta revolución copernicana, como la llama Kant, consiste en regular el conocimiento desde el sujeto que piensa y no desde la inteligibilidad natural de las cosas. Es decir, el fundamento hay que buscarlo ahora en el sujeto y no en las cosas.

Este cambio permite relacionarnos con el conocimiento de otra manera. En la teoría, no se trata de contemplar la verdad de las cosas, se trata de construir progresivamente un orden racional, en los límites de la

6. Cfr. R. Descartes, *El discurso del método*, en *Obras escogidas*, Buenos Aires, Schapire, 1965, pág. 9.

experiencia posible. En la técnica no se trata de limitar la producción al uso natural; se trata de apropiarnos del valor de cambio de los productos, liberando a la imaginación creadora de su dependencia de los objetos tal cual son. En la ética, no se trata de buscar naturalmente la felicidad; se trata de obligarnos moralmente a la construcción de una sociedad más justa, desde la sola ley de la razón misma.

Es en este contexto, el de la ciencia físico-matemática, el de la economía de mercado y en la de los estados democráticos, donde nace la escuela moderna. Y este nuevo maestro, cuya función *es enseñar a conectarse críticamente con el deseo de saber*, disciplinando el uso teórico en el campo de la experiencia posible, el uso técnico-estético en el campo del buen gusto, el uso práctico en el reino de los fines en sí. Esto implica criticar las ilusiones metafísicas, regular internamente (por los juicios reflexivos, dice Kant) las producciones del buen gusto y, sobre todo, reprimir las pasiones naturales e independizarse de las presiones sociales al actuar moralmente.

Y aquí sí se necesita *llamar pública* a esta relación con el conocimiento, porque ya no se la puede definir como natural: saber de las leyes de la objetividad posible, de la autorregulación del mercado y del buen gusto, de la autonomía de la ley moral. ¿Para qué enseñar? Justamente, para desilusionar de prejuicios seudocognitivos, que nos hacen menores de edad. Para incorporarse al mercado de trabajo, como valor de cambio intercambiable, para aprender a gozar con el buen gusto, para actuar socialmente como un buen ciudadano y, sobre todo, para internalizar el deber por el deber, es decir no por intereses particulares o por inclinaciones naturales o por presiones sociales.

A esta relación crítica con el deseo de saber, a esta legitimación de los usos de la razón, a este trabajo del sujeto cuando construye objetos, busca regularidades internas, obedece moralmente a la sola ley de la razón, es a lo que los modernos llaman *uso público de la razón*.

Lo público es la universalidad *construida*, no ya “natural”, de la ciencia, el arte, la economía, la política. Su única condición: el buen uso de la razón. Su único supuesto: la razón única, aquella que no depende ni de la experiencia (porque es pura) ni del lenguaje (porque es libre juego de la imaginación) ni de la naturaleza (porque es libre). El nombre de esta razón única, que indica la igualdad fundamental de los hombres, no es otro que el de sujeto trascendental, es decir no empírico ni singular,

no natural ni social, simplemente esta condición última de posibilidad de tener experiencias, de ser uno mismo, de legislar tanto la naturaleza como la sociedad, *es la razón*, en tanto *cogito* que acompaña todas mis representaciones, y en tanto *libertad* de regirse sólo por sus propias leyes racionales.

Antiguamente, la publicidad del conocimiento se basaba en su carácter estrictamente metafísico: el conocimiento por las causas o los principios era un conocimiento de la universalidad esencial. La rosa estaba con su nombre, es decir con su nombre propio o definición esencial. Esta universalidad del concepto y de los principios, incluye a todos los individuos, y funda la enseñabilidad en una disponibilidad mental natural, el intelecto pasivo, aquello que “es de alguna manera todas las cosas”. La clave de acceso a esta “base de datos universal”, en potencia para cualquier individuo, es aprender a ver lo esencial, lo que se ve con la inteligencia, sea por medio de un acceso “erístico”, cuestionador de las opiniones no fundadas (Sócrates), o por medio de un acceso memorioso de lo que el alma ya sabía y esta cárcel corporal le hizo olvidar (Platón), o por medio de un acceso que aprende a abstraerle a las cosas su nombre propio, a cada campo de la práctica social su “justo medio” (Aristóteles).

La autoridad del maestro le viene, sin duda, de haberse animado a ver el “sol” y descendido de nuevo a la “caverna” para enseñar la diferencia entre imagen y modelo, entre opinión y ciencia, entre lo derivado y lo originario, entre lo accidental y lo esencial.

Las discusiones con los sofistas, primero, y con las complejas escuelas helenísticas, después, testimonia fuertemente que la forma de relacionarse con el conocimiento, para quien quisiera enseñar “de acuerdo con la naturaleza de las cosas”, sólo se legitimaba en el conocimiento estrictamente metafísico, es decir, en la visión de un trasmundo que fundaba este mundo, y al mismo tiempo le daba su carácter de apariencia y de transitoriedad.

Modernamente, en cambio, la publicidad del conocimiento se basaba en su estricto carácter trascendental: la universalidad y la necesidad, así como el progreso, sólo pueden fundarse en los actos de conocimiento que se hacen desde una subjetividad, el *cogito*, capaz de relacionarse a priori con la experiencia, sin que los objetos que construya logren alterar su carácter de condición de posibilidad de todo conocimiento objetivo. El imperativo

categorico que permite relacionarse libremente con las máximas de la acción, sin que las virtudes que construya logren alterar su carácter de condición de posibilidad de toda ley universal.

La autoridad del maestro para enseñar se basa en la objetividad y legitimidad de lo que enseña, en que lo hace públicamente, en el triple sentido de universal, crítico y justo.

El supuesto de la razón única del sujeto trascendental es, nos parece, la gran ilusión moderna, que tendió a confundir publicidad con legitimación en el uso puro de la razón. La razón instrumental, la industria cultural y los despotismos ilustrados y totalitarismos, terminaron mostrando que el “buen uso de la razón” no reside, precisamente, en el mero control simbólico del deseo natural de saber.

Si fue ilusorio poner lo público en las pretendidas discusiones libres del *ágora*, para defender la hegemonía de la *polis* en la *oikuméne* del helenismo, no lo es menos, ponerla en las pretendidas leyes libres del mercado, para defender la hegemonía del estado democrático moderno liberal, en la globalización del llamado capitalismo posindustrial o tardío.

De autopistas

Hoy, justamente, se habla de la sociedad global como una sociedad del conocimiento, significando algo distinto de la tradición de lo universal de la visión metafísica o lo público del buen uso de la razón. La tradición pública del conocimiento se encuentra cuestionada, porque esta “sociedad del conocimiento”, la de la globalización del conocimiento, aparece fuertemente hegemonizada por el mercado de la información, por un lado, y por las negociaciones privadas y corporativas de la ciencia, la técnica, el arte, y hasta la misma ética, por el otro.

¿Qué significa, entonces, relacionarnos hoy públicamente con el conocimiento y así poder enseñarlo? Porque *lo global no es lo público*,

- primero, porque sencillamente excluye;
- segundo, porque confunde enseñabilidad del conocimiento con disponibilidad informática o con velocidad de circulación de la información;

- tercero, porque confunde uso público de la razón con opinión *massmediada*, casi con publicidad.

Porque nosotros, docentes de hoy, no tenemos, como antiguamente, “la rosa con su nombre, tenemos los nombres desnudos” (U. Eco), sin las cosas esenciales, cuya visión adecuada nos garantizaba que decíamos los nombres propios, cuando enseñamos. Pero además, nosotros, docentes de hoy, tampoco tenemos, como sí tenían los modernos, “los nombres con un sujeto, tenemos los sujetos desfondados”, sin un *cogito* trascendental o a priori, que nos garantizaba que una razón única, el “yo pienso”, acompañaba todas nuestras representaciones, cuando enseñábamos, y una función pública clara, la de formar al buen ciudadano, nos sostenía en la tarea de educar.

Nos toca enseñar, cuando lo público del conocimiento ya no puede respaldarse en la “esencia” de las cosas, pero tampoco en la “pureza” de la razón. Tenemos que enseñar no sólo con los nombres desnudos, sino también con los sujetos desfondados.

Por eso los muchos problemas que tenemos los docentes se inscriben, como su contexto más fuerte, en una cuestión epocal: para qué enseñar en tiempos no sólo de “ocultamiento de los dioses”, como dice Heidegger, sino además de “retirada de la palabra”, como dice G. Steiner. ¿Se trata sólo de “serenidad”, para esperar una nueva manifestación del ser, o meramente de “coraje”, para abrir la última puerta del castillo de Barba Azul, la que conduce al infierno, movidos por la mera supervivencia?

¿Cómo relacionarnos públicamente con el conocimiento, cuando ya éste no gira no sólo en torno a los dioses, ni tampoco en torno al “logos”, a la palabra (la de las cosas y la de la razón), sino en torno a la imagen, la música, el alfabeto electrónico de la comunicación global inmediata y de la simultaneidad? Esta “musicalización y matematización de la cultura”, como dice el mismo Steiner, parece estar declarando obsoleta a una cultura centrada en la palabra.⁷ Y por lo mismo, una enseñanza centrada en su publicarla o en el hacerla pública.

Dice Bill Gates: “Cualquier miembro de la sociedad, incluidos todos

7. Cfr. G. Steiner, *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*, Barcelona, Gedisa, 1991.

los niños, tendrá a mano más información de la que tiene hoy cualquiera. Creo que será precisamente esta disponibilidad de información la que hará que se disparen la curiosidad y la imaginación de muchos. La educación se convertirá en algo muy individual”.⁸

Algunos pueden decir que llegamos a esta situación por haber sido modernos, por habernos animado a transgredir y negar los órdenes esenciales y naturales, por habernos rebelado, adolescentemente, frente a la naturaleza y a Dios. Son los conservadores de siempre. Otros parece que dicen que llegamos a esta situación por no haber sido lo bastante modernos, por no habernos animado a realizar plenamente la modernidad y haberla dejado frustrada. Son los iluministas de siempre, que también llaman adolescente a la crítica posmoderna, a la que denuncia el falocentrismo y al logocentrismo, como diría J. Derrida.

Creo que el problema es otro. Algo está pasando en nuestra relación con el conocimiento. Tenemos dificultades en conectarnos profundamente con el deseo de saber. Y no nos basta criticar su “naturalidad”, desde una pretendida razón moderna, desde un sujeto pretendidamente autónomo. Necesitamos, además, *criticar el control simbólico* que sobre nuestro deseo de saber y el de los alumnos ejerce el poder, a través del discurso pedagógico mismo, el discurso social, las legitimaciones de las políticas educativas. Coincido en esto con planteos como los de Bernstein y Giroux.⁹ Yo mismo vengo insistiendo reiteradamente en una necesidad de poner a la docencia en la corriente misma del pensamiento crítico.

Relacionarnos con el conocimiento, para construir el espacio social del *ágora*, es legitimar una jerarquía natural que divide a los libres (que son los ciudadanos) de los esclavos (que son los excluidos de la plaza), a los varones, que son los que tienen que ocuparse de lo público, de las mujeres, que son quienes deben reducirse al gineceo de lo privado, a los filósofos que enseñan la verdad, de los poetas que amenazan lo común con sus delirios e imaginaciones. Es cierto, lo real es potencialmente inteligible, y la inteligencia es naturalmente y en potencia todas las cosas. Pero, ¿qué

8. Cfr. Bill Gates, *Camino al futuro*, Madrid, McGraw Hill, 1996, pág. 182.

9. Cfr. B. Bernstein, *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata; La Coruña, Paideia, 1994, 2a. ed.

Cfr. H. Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós-MEC, 1990.

los niños, tendrá a mano más información de la que tiene hoy cualquiera. Creo que será precisamente esta disponibilidad de información la que hará que se disparen la curiosidad y la imaginación de muchos. La educación se convertirá en algo muy individual”.⁸

Algunos pueden decir que llegamos a esta situación por haber sido modernos, por habernos animado a transgredir y negar los órdenes esenciales y naturales, por habernos rebelado, adolescentemente, frente a la naturaleza y a Dios. Son los conservadores de siempre. Otros parece que dicen que llegamos a esta situación por no haber sido lo bastante modernos, por no habernos animado a realizar plenamente la modernidad y haberla dejado frustrada. Son los iluministas de siempre, que también llaman adolescente a la crítica posmoderna, a la que denuncia el falocentrismo y al logocentrismo, como diría J. Derrida.

Creo que el problema es otro. Algo está pasando en nuestra relación con el conocimiento. Tenemos dificultades en conectarnos profundamente con el deseo de saber. Y no nos basta criticar su “naturalidad”, desde una pretendida razón moderna, desde un sujeto pretendidamente autónomo. Necesitamos, además, *criticar el control simbólico* que sobre nuestro deseo de saber y el de los alumnos ejerce el poder, a través del discurso pedagógico mismo, el discurso social, las legitimaciones de las políticas educativas. Coincido en esto con planteos como los de Bernstein y Giroux.⁹ Yo mismo vengo insistiendo reiteradamente en una necesidad de poner a la docencia en la corriente misma del pensamiento crítico.

Relacionarnos con el conocimiento, para construir el espacio social del *ágora*, es legitimar una jerarquía natural que divide a los libres (que son los ciudadanos) de los esclavos (que son los excluidos de la plaza), a los varones, que son los que tienen que ocuparse de lo público, de las mujeres, que son quienes deben reducirse al gineceo de lo privado, a los filósofos que enseñan la verdad, de los poetas que amenazan lo común con sus delirios e imaginaciones. Es cierto, lo real es potencialmente inteligible, y la inteligencia es naturalmente y en potencia todas las cosas. Pero, ¿qué

8. Cfr. Bill Gates, *Camino al futuro*, Madrid, McGraw Hill, 1996, pág. 182.

9. Cfr. B. Bernstein, *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata; La Coruña, Paideia, 1994, 2a. ed.

Cfr. H. Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós-MEC, 1990.

poco se entiende lo real! y ¡qué pocos actualizan su capacidad de ser todas las cosas!

Relacionarnos con el conocimiento, para construir el espacio social del mercado, es legitimar una jerarquía social fuertemente controlada que divide a los dueños de los medios de producción, de los que sólo tienen para vender su fuerza de trabajo, a los doctos que escriben para el público de los lectores, de los analfabetos que se tienen que hacer escribir, a los políticos profesionales o administradores de la cosa pública, de los pobres ciudadanos reducidos a votarlos. Es cierto, la razón es la cosa mejor repartida del mundo y el mundo que crea nos garantiza el progreso. Pero, ¡qué pocos usan bien la razón! y ¡qué poco progresa el progreso!

Relacionarnos con el conocimiento para construir el espacio social de las autopistas finalmente nos hace confundir, en la homogeneidad de la información disponible, la universalidad y la publicidad con la mera globalización. La “libre” discusión política y el “libre” intercambio económico, muestran finalmente su verdad: la libre circulación de la información, no sostenida ni por la temporalidad lineal del discurso ni por la temporalidad acumulativa del capital, sino por la temporalidad cuasi simultánea de los soportes electrónicos.

Relacionarse con el conocimiento no es relacionarse con cosas que fundan, ni con razones que critican. Es relacionarse con informaciones que circulan y circulan.

Quisiera ahora, y para terminar esta meditación sobre las relaciones del docente con el conocimiento, que desde las “finalidades” quieren completar lo ya reflexionado sobre las “actitudes”, con una referencia a cómo formulo estas relaciones, a la luz de lo dicho ya en este libro, que nos toca enseñar en tiempos no sólo de “nombres desnudos” sino también de “sujetos desfondados”. Que no es otra cosa que tener que enseñar en esta sociedad “global”, que excluye un tercio de la población en este modelo de la competitividad salvaje en las relaciones humanas, que quiere ahorrar el sacrificio del encuentro cuerpo a cuerpo y cara a cara, sustituyéndolo con interacciones virtuales, que nos prometen no sólo vencer las distancias sino también los intervalos y, en última instancia, los silencios y los cuestionamientos de los otros.

Se trata de relacionarnos públicamente con el conocimiento, ya lo dije.

Pero, sin las ilusiones del intelecto pasivo, y su búsqueda del nombre propio, ni del sujeto trascendental, y su búsqueda de la razón única. Sin confundir tampoco el espacio social de lo público ni con el *ágora* ni con el mercado ni con la autopista.

Sabiendo que conocemos atravesados por el deseo, el lenguaje, el poder, la riqueza, y, naturalmente, por el desgano, el silencio, la impotencia y la pobreza. Porque no creemos que lo público sea el *ágora* de la *polis* hegemónica, ni el mercado de las naciones ricas, ni las autopistas de la sociedad global. Porque todos ellos excluyen, ocultan, disimulan, legitiman injusticias, y sencillamente mienten.

Se trata, más bien, de una lucha por el reconocimiento. Reconocimiento de que lo más profundamente deseado al saber es ser reconocidos como deseo de aprender y como poder de enseñar. Es el “desdoblamiento” de la conciencia pedagógica, que no se reduce a la esclavitud de la naturalidad, pero tampoco al señorío de la racionalidad ilustrada, y menos todavía se disuelve en la velocidad de la información automatizada.

Permítanme explicar un poco esta dialéctica. El ámbito público es el resultado más el proceso de relacionarnos con el conocimiento. Lo público emerge solamente en la lucha por el reconocimiento entre el deseo de aprender, que nos conecta con la singularidad y la diferencia de la vida, y el poder de enseñar, que nos conecta con lo universal y lo común de la vida. La vida no está en un trasmundo, pero tampoco está en un sujeto trascendental. Conectarnos con el deseo de aprender es conectarnos con lo más profundo de la memoria. Conectarnos con el poder de enseñar es conectarnos con lo más legítimo del proyecto.

Creo que sólo destrabando el deseo de aprender liberamos poder de enseñar. Creo que sólo criticando el poder de enseñar liberamos deseo de aprender. No “naturalicemos” el deseo de saber, pero tampoco lo controlemos simbólicamente “naturalizando el poder de enseñar”. Construyamos lo público como sentido de la enseñanza, relacionándonos con el conocimiento como este mutuo reconocimiento del deseo de aprender y del poder de enseñar. Claro, esto implica que nos coloquemos en otro lugar y en otro tiempo. Justamente, el del otro, que cuestiona las ilusiones metafísicas que tienden a naturalizar el deseo de saber, y las ilusiones iluministas que tienden a naturalizar el poder de enseñar.

No se trata sino de reconocernos como deseo de aprender y como poder de enseñar, y que para eso conocemos, para no atar al deseo a ninguna

“presunta naturaleza” ni para legitimar el poder desde ninguna “razón fáctica”. Se trata de relacionarnos con el conocimiento como pensamiento crítico. Que mientras circula por la autopista, recuerda el *ágora* y el mercado, y se asombra de cómo es necesario conocer lo justo, lo que no excluye ni discrimina, lo que junta la igualdad y la libertad, lo que armoniza lo diferente y lo común, lo que permite realizar el deseo de aprender y ejercer el poder de enseñar. Claro, como lenta y costosa enseñanza desde el conocimiento, legitimado públicamente y para redefinir un espacio de lo público.

Huellas, espejos, señales. *Ágoras*, mercados, autopistas. ¡Qué difícil es relacionarnos hoy con el conocimiento! Pero, no porque en algún momento haya sido fácil. Sino porque nos vamos quedando sin metáforas para lo público, es decir para su enseñanza.

G. Bachelard decía: “El acto de enseñar no se separa tan fácilmente de la conciencia de saber [...] el hombre consagrado a la cultura científica es un eterno escolar. La escuela es el modelo más elevado de la vida social”.¹⁰ Agregó: porque es el espacio de lo público.

10. Cfr. G. Bachelard, *El racionalismo aplicado*, Buenos Aires, Paidós, 1979, págs. 26 y 29.

Segunda parte

EDUCACIÓN Y VALORES

En esto consiste el educar en su sentido más estricto. No toda socialización es educación, porque el individuo puede socializarse mediante la incorporación, más o menos compulsiva, de pautas, valores, normas, saberes, sin necesidad de comprenderlos, reflexionarlos y/o criticarlos.

Si lo único que socializa es la obediencia a la ley del padre, como destino de las pulsiones, la educación, como decía Freud, es simplemente *represión*, y sustitución del principio de placer, dominante en el individuo, por el principio de realidad, regido por objetos y leyes.¹

En este sentido, nuestra definición de educación la coloca en el campo de las “tareas imposibles”, por el costo pulsional (individual) “extra” que tiene el conocimiento públicamente legitimado, que implica, además de la “represión socializadora”, la desilusión del padre bueno y onnipotente. Naturalmente que tiene también un costo social “extra”, frente a quienes “representan” a este padre bueno y su ley, y por eso no sólo es una tarea “imposible” sino que lo es también “riesgosa”.

Si, por otro lado, lo único que socializa es el conocimiento legitimado autoritaria o corporativamente, la educación, como decía Rousseau, es simplemente *adaptación* y sustitución del principio de igualdad, dominante en el individuo, por el principio de desigualdad, regido por apropiaciones y dominios.

En este sentido, nuestra definición de educación queda ubicada en el campo de las “tareas utópicas”, por el costo natural (individual) “extra”, que tiene el conocimiento públicamente legitimado. Naturalmente que tiene también un costo cultural (social), que implica, además del “pacto”, la crítica permanente al Leviatán, por eso no sólo es una tarea “utópica” sino porque es “interminable”.

En las relaciones de la educación con los valores se juegan las relaciones del individuo con la sociedad, y el problema radica en que esas relaciones también implican la *formación del inconsciente*, por un lado, y la *construcción de los estados*, por el otro.

Además, si la educación se desvincula de sus fundamentos ético-políticos deja de ser una socialización, regida por principios de equidad y

1. Se suelen citar como textos más significativos, para la comprensión freudiana de la educación: de S. Freud, *El malestar en la cultura*, Buenos Aires, Amorrortu, vol. 21 y *El yo y el ello*, ob. cit., vol. 19, y de Anna Freud, *El yo y los mecanismos de defensa*, Buenos Aires, Paidós, 1989, 14a. ed.

En esto consiste el educar en su sentido más estricto. No toda socialización es educación, porque el individuo puede socializarse mediante la incorporación, más o menos compulsiva, de pautas, valores, normas, saberes, sin necesidad de comprenderlos, reflexionarlos y/o criticarlos.

Si lo único que socializa es la obediencia a la ley del padre, como destino de las pulsiones, la educación, como decía Freud, es simplemente *represión*, y sustitución del principio de placer, dominante en el individuo, por el principio de realidad, regido por objetos y leyes.¹

En este sentido, nuestra definición de educación la coloca en el campo de las “tareas imposibles”, por el costo pulsional (individual) “extra” que tiene el conocimiento públicamente legitimado, que implica, además de la “represión socializadora”, la desilusión del padre bueno y onnipotente. Naturalmente que tiene también un costo social “extra”, frente a quienes “representan” a este padre bueno y su ley, y por eso no sólo es una tarea “imposible” sino que lo es también “riesgosa”.

Si, por otro lado, lo único que socializa es el conocimiento legitimado autoritaria o corporativamente, la educación, como decía Rousseau, es simplemente *adaptación* y sustitución del principio de igualdad, dominante en el individuo, por el principio de desigualdad, regido por apropiaciones y dominios.

En este sentido, nuestra definición de educación queda ubicada en el campo de las “tareas utópicas”, por el costo natural (individual) “extra”, que tiene el conocimiento públicamente legitimado. Naturalmente que tiene también un costo cultural (social), que implica, además del “pacto”, la crítica permanente al Leviatán, por eso no sólo es una tarea “utópica” sino porque es “interminable”.

En las relaciones de la educación con los valores se juegan las relaciones del individuo con la sociedad, y el problema radica en que esas relaciones también implican la *formación del inconsciente*, por un lado, y la *construcción de los estados*, por el otro.

Además, si la educación se desvincula de sus fundamentos ético-políticos deja de ser una socialización, regida por principios de equidad y

1. Se suelen citar como textos más significativos, para la comprensión freudiana de la educación: de S. Freud, *El malestar en la cultura*, Buenos Aires, Amorrortu, vol. 21 y *El yo y el ello*, ob. cit., vol. 19, y de Anna Freud, *El yo y los mecanismos de defensa*, Buenos Aires, Paidós, 1989, 14a. ed.

solidaridad (es decir, justa), porque al hacerlo no socializa mediante conocimientos legitimados públicamente.

La pregunta, entonces, debe girar en torno no sólo a la equidad política y la responsabilidad profesional, sino también y particularmente a los contenidos educativos mismos, relacionados con los valores, las normas y los principios. Se trata del sentido que puede tener hoy una formación ética y ciudadana, que no queda relegada simplemente a los grandes fines de la política educativa o al trabajo silencioso y cotidiano del maestro y del profesor.

El problema es de contenidos educativos relacionados con la formación de la personalidad moral y de la ciudadanía, y por eso se trata de ver cómo las prescripciones curriculares, para su enseñanza, mantienen el concepto de "socializar mediante el conocimiento", para dar cuenta del desarrollo de una personalidad moral autónoma, justamente en relación con las adaptaciones represivas al medio, y la formación de un ciudadano justo y solidario, precisamente en relación con las desigualdades y las fragmentaciones sociales.

¿Qué relación guarda la socialización con el desarrollo del *juicio* moral autónomo y de la *sensibilidad* ante las necesidades de los demás? ¿Es posible pensar un sujeto social moralmente autónomo y, al mismo tiempo, responsable del cuidado de sí mismo y de los otros?

Por otro lado, ¿qué relación guarda la socialización con la *libertad* natural del individuo y el reconocimiento de la *igualdad* entre los hombres? ¿Es posible pensar un sujeto social moralmente libre y, al mismo tiempo, comprometido con la defensa de los derechos humanos?

Nuestra primera hipótesis de trabajo es que la *autonomía* del juicio moral, que tiene una base en el desarrollo cognitivo y de las perspectivas sociales del individuo, sólo es alcanzable en una socialización mediante el conocimiento legitimado públicamente, es decir mediante la educación. Pero no siempre es posible generar, por las corporaciones y sus presiones, sujetos sociales autónomos. Y por eso estamos ante un problema de política educativa.

Nuestra segunda hipótesis de trabajo es que la ciudadanía justa y solidaria, que tiene una base en la socialización adaptativa y la internalización de normas que hace el individuo, sólo es alcanzable en una socialización mediante el conocimiento legitimado públicamente, es decir mediante la educación. Pero no siempre es posible generar, por los

poderes y sus intereses, ciudadanía justa y solidaria. Obviamente, estamos también aquí ante un problema de política educativa.

Las relaciones de la educación con los valores y los principios normativos son así el verdadero tema de la fundamentación de “las razones de educar”. Al mismo tiempo, es en el contexto de estas relaciones donde propiamente se define el campo educativo mismo.

De aquí la selección de los trabajos de esta segunda parte. En cierto sentido, la categoría de lo “*público*”, como sentido de la escuela y de la educación ética y ciudadana, es la que preside la unidad de los textos.

El capítulo sobre la calidad de la educación, tema central en las discusiones actuales, destaca la categoría del “reconocimiento” como una de las formas de entender lo público. El capítulo sobre las relaciones de la educación y el trabajo intenta plantear la construcción de lo social como la tarea común. El capítulo sobre educar para la convivencia intenta mostrar cómo la convivencia supone la construcción de un espacio público. El capítulo sobre las relaciones de las políticas educativas con los proyectos institucionales apunta a mostrar cómo opera la racionalidad pública en la construcción de proyectos institucionales. El capítulo sobre las relaciones del docente con los valores apunta, sobre todo, a redefinir su profesionalidad en términos de responsabilidad pública de lo público.

Esta segunda parte se completa con un “apéndice”, donde reproducimos un artículo sobre la “Educación ética y ciudadana como educación para lo público”, que tiene todo el estilo de una polémica, motivada por circunstancias históricas determinadas, pero contiene también los elementos centrales para un debate argumentativo, motivado por opciones teóricas y prácticas en torno a las “razones de educar”.

LA ESCUELA COMO VIGENCIA DE LO PÚBLICO EN LA CRISIS DEL ESTADO

En la tan mentada *crisis del estado*, lo que verdaderamente está en cuestión es una crisis de la cosa pública, de lo público como tal, y de cómo se genera la articulación entre la sociedad civil y el estado, articulación que define, precisamente, el espacio público.

Uno de los campos decisivos para la suerte de esta articulación y para medir la calidad de lo público en una sociedad es, a no dudarlo, la educación.

La educación, como tarea social, nunca dejó de estar regulada de alguna manera. Incluso (y al menos para los estados modernos), la sociedad institucionaliza los procesos educativos, para poder asignar responsabilidades y recursos, como una forma de asegurar niveles mínimos de educación y, además, de controlarlos de alguna manera.

Es la escuela, fundamentalmente, la institución social de los procesos educativos. Estos procesos consisten en formas de producción, circulación y apropiación de saberes. Se entiende por saberes, informaciones, normas, valores, métodos, técnicas, usos, costumbres, roles, etcétera. Se podría decir, producción, distribución y apropiación de sentidos y significados, que constituyen la red semántica y lógica de lo público.

Con esto no se quiere afirmar que la escuela monopolice la circulación de los saberes en la sociedad. Hay otros circuitos y otras instituciones

sociales que también lo hacen. Pero, aun frente a ellos, la escuela tiene u ocupa un lugar central, de mediación y procesamiento.

Que esta circulación de saberes esté instituida socialmente quiere decir que tanto la selección y la organización de contenidos y métodos, como sus formas de hacerlos circular —tiempos, agentes, espacios, recursos—, todo está sometido a la regulación social.

Que la escuela es la institucionalización social de la circulación de saberes supone, entonces, que estamos hablando de los saberes socialmente *legitimados*. Cuando decimos que la función de la escuela —irrenunciable y distintiva— es enseñar, estamos suponiendo que es “enseñar los saberes socialmente legitimados”.

Y aquí insertamos la cuestión central: el *criterio* para la legitimación social, al menos, aquel que incluye además su *validación* y que la escuela debe defender y sostener como institución social, no es otro que el carácter *público* de los saberes y del espacio social que en ella se construye, mediando, precisamente, la circulación de saberes.

Por grande y profunda que sea la crisis del estado y de la sociedad civil, en los tiempos que corren y en determinadas sociedades la escuela no puede dejar de definirse como un lugar de vigencia de lo público. Es decir de lo público como criterio de legitimación de los saberes, y del espacio social construido en los procesos de su transmisión y apropiación.

¿Qué quiere decir que lo público es el criterio de legitimación de los saberes?

1) Por de pronto, la publicidad de los saberes tiene que ver con su misma *universalidad* de exposición. Un saber es público cuando está destinado a todos, cuando cualquiera lo puede aprender. Es aquello que Aristóteles llamaba el carácter enseñable de los conocimientos “bien fundados” (es decir científicos). Los saberes son públicos porque son saberes expuestos a todos y, por lo mismo, opuestos a aquellos saberes destinados sólo a “algunos” iniciados, a aquellos saberes segregacionistas, separatistas, es decir secretos. La escuela es vigencia de lo público, porque en ella los “secretos” no tienen lugar. Por definición, y por función social, la escuela abre, publica, patentiza los saberes.

Sin embargo, este obvio carácter de los saberes públicos, la

enseñabilidad universal, tiene una ambigüedad de significación sólo interpretable históricamente.

Durante mucho tiempo, y como parte constitutiva de la lucha por el poder y la hegemonía, esta universalidad era un rasgo propio de la razón, y la razón era un rasgo propio de algunos: no sólo los locos no tenían razón, sino que además era natural suponer que tampoco la tenían las mujeres, los niños ni —por supuesto— los esclavos. El carácter público de los saberes era, en realidad, una publicidad restringida.

En los comienzos de la Edad Moderna, en la crisis moderna, que fue una formidable crisis de la cosa pública, y por lo mismo del estado y sus articulaciones con la sociedad civil, se peleó por lo público, insistiendo en una universalidad sin restricciones. La razón, dice Descartes, es la cosa mejor repartida del mundo (así comienza *El discurso del método*); el problema, agrega “es que no todos saben usarla”. Nadie está excluido del saber, pero todos tienen que aprender a obtenerlo, aprender a usar la razón. Y el camino es despojarse de todo aquello que no sea claro y evidente.

Este despojo de saberes previos, esta homogeneización inicial del sujeto del aprendizaje, es el precio que pagan el mundo y la educación moderna para asegurar la publicidad de los saberes, como universalidad sin restricciones frente al carácter secreto de la aristocracia y el androcentrismo de la cultura antigua, que ejercitaba así una universalidad restringida.

La crisis actual, que es también una formidable crisis del estado y de lo público (ahora modernos), es también un campo de batalla por la vigencia de lo público, que insiste no sólo en la universalidad sin restricciones sino también en una universalidad sin despojos ni expoliaciones de los saberes previos.

Por eso, hoy no basta declarar —como hacían los modernos— que lo público de la escuela radica en la igualdad de oportunidades, presuponiendo la barbarie cultural y la *tabula rasa* en los sujetos, como condición previa frente al saber legitimado y ofrecido, sino que hay que entender que el desafío de los saberes públicos, en la escuela de hoy, pasa por la capacidad de construir la universalidad y la enseñabilidad, desde una articulación crítica de los contenidos que se transmiten con los saberes que ya se tienen, porque quienes llegan a la escuela no son salvajes

culturales ni son inteligencias vírgenes. Y esta conciencia es decisiva para la socialización y construcción, desde ahí, del espacio público.

2) En segundo lugar, la publicidad de los saberes tiene que ver con su condición de estar expuestos al contraste y al cuestionamiento de todos. Es decir que sean *criticables*, modificables, contrastables. En definitiva, que tengan la ineludible marca de la historicidad sin ilusionarse con ser la última palabra.

Esto lleva a comprender lo público como un espacio de diálogo, de contrastes, e incluso de conflictos, resolvibles desde el diálogo de razones y no desde las imposiciones de poderes.

Esta nota se opone, naturalmente, a todo tipo de pretensión dogmática en la transmisión de saberes, y afecta profundamente el estilo propio de la docencia “pública”, que ha de ser capaz de asumir la pregunta y el cuestionamiento, el avance por error y por hipótesis. En definitiva, la humildad en la transmisión. La clave está en no confundir autoridad con autoritarismo, enseñar con adoctrinar, las razones con los poderes.

Con qué frecuencia se instala en la cultura escolar y en el espacio “público” esta idea del *magister dixit*, sin entender que este decir del maestro no puede ser otra cosa que publicitar el saber, es decir exponerlo a la crítica. Lo público se opone a entronizar el saber en una fórmula que lo estereotipa, y lo aísla del movimiento que anima el “deseo natural de saber” y el esfuerzo histórico por comprender.

Por eso, el espacio público de la escuela no es el cerrado por las marcas o fronteras, que genera una lucha entre escuelas, o un parapetarse en posiciones, o un franco desvalorizar el saber que circula fuera de sus muros.

Al contrario, por la publicidad que historiciza sus saberes, el espacio escolar es, más bien, el ámbito que publicita, que abre al cuestionamiento todos esos saberes previos, rompiendo su coto de privacidad. Privacidad que trae tanto de las culturas familiares —que incorporan hoy a su cotidianidad (privatizándola) la masividad de la cultura de los medios— como de la cultura generada por los monopolios de la información —que incorporan hoy, privatizándola, la velocidad de circulación, de la llamada cultura informática.

La publicidad, que legitima los saberes de la escuela y en la escuela, es la que los expone al cuestionamiento, llevando así al espacio público

tanto los “secretos” familiares como las unidades “selladas” (es decir “sigiladas”) de la información hegemónica.

Claro, esto implica entender que la escuela abre su espacio, tanto a la cotidianidad –atravesada por la comunicación masiva– como a la información hegemónica –atravesada por todos los condicionamientos de una cultura altamente competitiva–.

Todo esto se traduce en una pedagogía de lo público, entendido como el ámbito de la pregunta, de la construcción, de la articulación, de la significación. Eso que Bachelard llamaba el “racionalismo enseñante”, es decir abierto y expuesto permanentemente al diálogo, ciertamente disimétrico, entre el que enseña y el que aprende, pero donde el saber no se aloja en un lugar determinado por posiciones de poder sino en el movimiento mismo de la interrogación continua.

3) En tercer lugar, la publicidad de los saberes, que tiene que ver con su legitimación social, hace que la función de la escuela pase por la intencionalidad de generar las condiciones para un *proyecto común*. Porque lo público no es solamente la universalidad sin restricciones y sin expoliaciones, y la historicidad sin cotos y sin censuras, sino que es también la posibilidad de un proyecto común. Porque lo público no es solamente el espacio *de* todos y abierto siempre a lo nuevo, sino que es también el espacio *para* todos y, por lo mismo, abierto siempre al otro en cuanto otro. Es el espacio de la justicia.

La crisis del estado, entonces, como crisis de lo público, tiene que ver con la crisis de la igualdad de oportunidades, que en esta perspectiva se relaciona con la universalidad de los saberes sin restricciones ni expoliaciones, y tiene que ver también con la crisis del pensamiento abierto, pluralista y democrático, que en esta perspectiva se relaciona con la historicidad de los saberes, sin dogmatismos ni censuras.

Es decir la crisis de lo público tiene que ver con una escuela que margina y discrimina, sin dar igualdad de oportunidades, y con una escuela que dogmatiza y esclerosa autoritariamente la transmisión del saber, sin dar lugar al pensamiento abierto y crítico.

Pero la crisis del estado, como crisis de lo público, revela una dificultad más seria: cómo construir un proyecto común, cómo lograr un interés por el bien común, y, más radicalmente, cómo definir lo común.

Este aspecto de lo público lo refiere explícitamente al plano de lo

ético. El reconocimiento de la igualdad social y la preocupación por el progreso continuo y la modernización histórica son condiciones necesarias –pero no suficientes– para la construcción y la vigencia de lo público. Es necesario, además, construir la justicia social como proyecto común.

Por eso la crisis de la educación –como la del estado– no es solamente una crisis de legitimación social, desde los criterios de universalidad sin restricciones ni expoliaciones, e historicidad sin cotos ni censuras, sino que es también, y sobre todo, una crisis ética. La equidad y la libertad son condiciones de lo público, pero lo público, en sentido estricto, comienza cuando, con equidad y libertad, se construye lo común.

La escuela, como vigencia de lo público, es aún el espacio de aprendizaje de lo “común”, no sólo como lo universal y lo abierto, sino también como lo justo.

El carácter público de los saberes –criterio de legitimación social de su circulación en la escuela– los refiere –como ya decía Kant en el siglo XVIII– a los fines supremos de la razón. Es así que la publicidad de los saberes tiene que ver con su compromiso con la emancipación. Los saberes son “públicos” cuando están interesados en liberar a los hombres de todas las violencias, tanto las internas como las externas. Pero esta “liberación” de lo que atenta contra la equidad y la libertad es, precisamente, para poder construir lo común.

Por eso, no es cierto que los saberes escolares tengan que ser “neutros”. Tienen que ser “públicos”, esto es universales, históricos e interesados en el bien común. No hay otro camino sino entender que los conocimientos son productos sociales e históricos, que los sujetos epistémicos o científicos son sujetos culturales, que la razón, en definitiva, tiene más sabor a “nosotros pensamos” que a “yo pienso”.

La escuela asume este desafío cuando genera su propio perfil institucional, coherente con la publicidad de su función social. Buscar la integración sin autoritarismos ni marginaciones, construir espacios solidarios y cooperativos para los aprendizajes y la distribución equitativa del saber, todo esto es convertir la institución en un proyecto educativo común.

Cuando se confunde lo público con lo ineficiente, centralizado y autoritario de un estado deficiente y desvinculado de la sociedad civil, fácilmente se arrastra a la educación pública a la misma definición. Hacer más eficaz el sistema educativo, democratizarlo, descentralizarlo, son metas

importantes e inteligentes frente a un diagnóstico que pide a gritos estos esfuerzos. Pero esto no significa “privatizar” el sistema educativo –que es una contradicción en los términos– sino que debiera significar mejorar la calidad de la educación, es decir mantener vigente lo público.

Si no se entienden desde esta perspectiva las “nuevas” tendencias a la eficiencia, la descentralización, la modernización del sistema educativo, estamos perdiendo de vista lo esencial: la vigencia de lo público. Si las reformas en marcha, consecuentes con la crisis del estado y sus articulaciones con la sociedad civil, en este final de siglo, no se guían por los criterios de equidad, libertad y comunidad, estamos poniendo en peligro la esencia misma de la educación, que es la construcción equitativa y libre de lo común, es decir mantener en la sociedad la vigencia de lo público.

El verdadero desafío es definir lo público de nuevo y no declararlo obsoleto. Cómo construir lo universal, lo histórico y lo común, respetando las diferencias y los saberes previos, pluralizando los caminos de la razón progresista, construyendo vínculos responsables y creativos.

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN COMO LUCHA POR EL RECONOCIMIENTO

En las discusiones corrientes sobre el tema de la calidad de la educación suelen explicitarse dos contextos, ambos de origen empresarial. Un contexto busca determinar criterios que permitan medir la calidad de los *productos* resultantes de las acciones educativas, a los cuales se le suma hoy la preocupación por determinar criterios también del *proceso* (lo que se suele llamar “calidad total”, concepto acuñado por algunos teóricos, japoneses y americanos, de la administración empresarial).¹

1. Para una visión de conjunto recomendamos el trabajo de E. Schiefelbein, “La investigación sobre calidad de la enseñanza en América Latina”, en *La educación*, XXVIII (1984) n° 96, publicación de la OEA, Washington. Todo el número está dedicado al tema. Cfr., además, los trabajos de B. Sanders, de A. Magendzo y de S. Nilo, todos en el mismo número.

Se pueden consultar: C. Chadwick, *Variables e indicadores de calidad de la educación*, Santiago, Chile, CIENES, 1987; OEA-PREDE, *La gestión educacional y la calidad de la educación*, Antofagasta, Chile, 1987; P. Lafourcade, “Calidad de la educación”, en *Fortalecimiento de procesos de planificación y toma de decisiones*, parte C, editada por el Proyecto PNUD ARG., Buenos Aires, 1980; E. Tenti, “Consideraciones sociológicas sobre la calidad de la educación”, *Rev. Educ. Sup.* n° 3, México, 1983; J. C. Tedesco, *El desafío educativo, calidad y democracia*, Grupo Editor Latinoamericano, 1987; Ira Shor, “Equality is excellence. Transforming teacher Education and the learning Process”, *Harvard Educational Review*, 56 (1984), n° 4.

El segundo contexto viene determinado por el juego entre necesidades y demandas, donde se supone que una educación de calidad es la que satisface las necesidades básicas de aprendizaje, determinadas social e históricamente.²

Se presume que la educación es una acción social enseñante, que produce transformaciones informacionales en los sujetos que la reciben. Entendemos por transformación informacional un aumento cuantitativo y cualitativo de los “saberes” previos de los sujetos, mediante el desarrollo y/o la adquisición de nuevas competencias inteligentes, quedando así en condiciones mejores para resolver problemas.³

Esta transformación implica un valor agregado, de modo tal que con las nuevas informaciones adquiridas en el proceso educativo, el sujeto vale más. Este “valer más” no necesariamente queda limitado –aunque es esencial– a un mayor valor competitivo en el mercado laboral, sino que puede incluir valer más en el sentido de “poder acceder mejor” a niveles óptimos de calidad de vida.⁴

También es común, en las discusiones sobre el tema de la calidad de la educación, explicitar como criterios básicos, para medirla y aplicarla, los de relevancia, pertinencia y eficiencia. Se liga *la relevancia* a las necesidades sociales (y sus cambios), que determinan el tipo de educación adecuada para satisfacerlas. *La pertinencia* suele pensarse como la

Sobre “calidad total”, pueden consultarse: E. Deming, *Out the crisis*, Cambridge, Mass., MIT, Center for advanced Engineering Study, 1986; K. Ishikawa, *What is Total Quality Control? The Japanese Way*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall Inc., 1986.

2. Cfr. Declaración de Quito, 25 de abril de 1991, UNESCO, IV Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación.

Cfr. “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Una visión para el decenio 1990”, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 1990.

3. Este tema merecería un desarrollo por sí mismo. De todas maneras se puede reconocer en el concepto, en parte, la idea de inteligencia, desarrollada por Piaget, y su concepto de epistemología genética.

4. Cfr. B. Sanders, “Calidad de vida. Calidad de educación y formación docente”, en Seminario-Taller: Formación Docente y Calidad de la Educación, Buenos Aires, MEJ-OEA, abril, 1988. Cfr. los trabajos publicados en la revista *IDEA*, número 155, año XV, Buenos Aires, particularmente el de Jacobo Mincer y el de Carlos Cullen (“Trabajo y educación en la construcción de lo social”, aquí cap. 3 de esta segunda parte).

coherencia entre los objetivos y las situaciones de aprendizaje, con especial referencia a la adecuación a los niveles evolutivos y culturales de los sujetos educados. Finalmente, se asocia la *eficiencia* a la racionalidad económica y administrativa, al óptimo empleo de los recursos disponibles, desde una clara lógica de medios y fines.⁵

Finalmente, y en los más lúcidos, aparece el concepto de calidad de la educación, fuerte e intrínsecamente ligado a la *equidad* del sistema educativo, es decir a la justa distribución de las oportunidades educativas, lo cual hace de la calidad de la educación algo más que una mera cuestión de iniciativa privada. Se trata de algo imprescindible en cualquier formulación de políticas públicas para la educación. Se suele asignar al estado la responsabilidad, propia e inalienable, de garantizar la equidad (que es educación para todos), precisamente, la calidad para todos sin la cual la equidad es simplemente inequidad.⁶

Quisiera presentar algunas reflexiones para profundizar críticamente el discurso sobre la calidad de la educación. Lo haré introduciendo, en los dos contextos mencionados, el “productivo” y de “necesidad-demanda”, y en intersección conceptual con los criterios mencionados (“relevancia”, “pertinencia”, “eficiencia” y –sobre todo– “equidad”), un concepto polémico, el de *lucha por el reconocimiento*, de origen hegeliano, que me parece particularmente relevante para discutir la calidad de la educación, tema decisivo para la transformación educativa, que los desafíos de este complejo final de siglo nos está planteando.⁷

Voy a partir de asignarle al modelo “productivo” –calidad del producto, calidad del proceso, calidad total– un peso mayor en la “enseñan-

5. Sobre estas definiciones cfr., Ma. R. Almandoz y A. M. Abate De Carciofi, “Calidad de la educación. Aporte para sus análisis”, en el Seminario-Taller, MEJ-OEA, Buenos Aires, 1988, ya citado.

Cfr. J. Bosco Bernal, “Reflexiones en torno al mejoramiento de la calidad de la educación”, en *Boletín, Proyecto principal de educación*, UNESCO-OREALC, nº 29, 1992.

6. Cfr. los trabajos ya citados de Tenti y Shor.

7. El concepto tiene su expresión más conocida en la Fenomenología del Espíritu, pero es central en la dialéctica hegeliana, como lo han mostrado, entre otros, L. Siep y M. Riedel. Que acudamos a esta categoría sin mayores precisiones técnicas en el contexto de este trabajo se justifica, porque Hegel utiliza la categoría cuando intenta mostrar cómo se funda el orden social a partir del deseo y el trabajo.

za” y en la planificación; y al modelo “necesidad-demanda”, un peso mayor en el “aprendizaje” y en los contextos.

Parto, sin embargo, del supuesto –hoy día compartido– de que la educación es el complejo proceso enseñanza-aprendizaje, por lo cual me propongo mostrar la necesaria dialéctica entre ambos modelos.⁸

1. LA ENSEÑANZA COMO PRODUCCIÓN

El modelo “productivo” en la enseñanza no puede prescindir de su contextualización en determinadas condiciones de producción. Y aludimos tanto al viejo tópico de las “relaciones de producción” o formas sociales en las que se producen saberes, legitimados por diversos aparatos ideológicos, hasta el tópico, algo más nuevo, de las “condiciones de producción discursiva” o formas culturales, en las que se producen sentidos, legitimados por diversas estrategias comunicacionales.

La circulación de saberes y su producción constituyen un proceso esencial en el sistema social. Siguiendo a Ladrière, podríamos aceptar que pertenecen formalmente al subsistema cultural caracterizado, precisamente, como “los procesos de producción y circulación de informaciones (saberes, normas, valores, instituciones, etc.)”, pero en fuerte interacción con el subsistema económico –donde se producen y circulan bienes–, y con el subsistema político –donde se producen y circulan poderes–.⁹

El valor económico del saber es hoy una de las bases de la tan universalmente aceptada “sociedad del conocimiento”.¹⁰ Y que conocer es

8. Justamente, el concepto dialéctico de lucha por el reconocimiento, desde su contexto original de fundamentación en la filosofía hegeliana, me parece un buen pretexto para evitar los unilateralismos en el concepto de educación, tanto los “economicistas” (y sociologistas) como los “biologicistas” (y psicologistas). Se trata de la interacción social, conformada en la difícil dialéctica de deseo y trabajo.

9. Cfr. J. Ladrière, *El reto de la racionalidad. La ciencia y las tecnologías frente a las culturas*, París-Salamanca, UNESCO-Sígueme, 1978, sobre todo el capítulo tres.

10. Una buena caracterización “condensada” de esta sociedad del conocimiento y su relación con la economía puede verse en el trabajo *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago, Chile, CEPAL-UNESCO, 1992. Es

poder, según rezó la fórmula de Bacon, es ya un tópico que trasciende las formas “ilustradas” de entenderlo, y que traduce, en buena medida, el *quantum* de energía que alimenta la microfísica del poder, es decir su diseminación en las prácticas sociales.¹¹

Por de pronto, la enseñanza, la transmisión sistemática de saberes, es una tarea social, legitimada por criterios de habilitación, formales e informales, que constituyen una verdadera red de control social. Hoy día, el enseñante, el maestro, es un profesional controlado socialmente en su competencia para transmitir saberes. Este control social de la competencia enseñante no sólo refiere a la formación básica y a la capacitación continua de los docentes sino también al reconocimiento, en una escala social del empleo y también en el nivel variado de presión controladora del desempeño, que ejercitan de diversas maneras los involucrados en la educación. Esta “habilitación” no es sólo la formal, responsabilidad —casi siempre— de los estados, sino una red más o menos sutil, que recae en la sociedad civil en su conjunto.

Por otro lado, y siempre en este esquema “productivo”, el aprendizaje o el valor agregado a las competencias del sujeto es una tarea individual, posibilitada por criterios de apropiación. Hoy día, el aprendiz, el alumno, es un “mutante”, condicionado culturalmente en su competencia para recibir y producir saberes. Y este condicionamiento no sólo proviene de los saberes previos y de los estímulos ambientales sino también del reconocimiento, en una escala social de las diferencias, y del nivel variado de presión controladora sobre los “logros”, que ejercitan de diversas maneras los involucrados en la educación.

La impericia docente y el fracaso escolar son índices ciertos de mala

importante el documento previo de la CEPAL, *Transformación productiva con equidad, la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y El Caribe*, UNESCO, 1990.

11. Estimo que la modernidad histórica no se equivocó en mostrar las fuertes relaciones entre conocimiento y poder. El problema radica en la forma algo “ingenua” como la Ilustración planteó ambos términos. Esta relación “ingenua” y careciente de dialéctica desencadenó buena parte del debate crítico, que lleva más de un siglo, y que hoy parece condensarse en los términos: modernidad y posmodernidad. La alusión al concepto foucaultiano de “microfísica del poder” es sólo un señalamiento del problema, que afecta seriamente a la educación. Cfr. las obras colectivas *La posmodernidad*, Barcelona, Kairós, 1985, y *¿Posmodernidad?*, Buenos Aires, Biblos, 1989.

calidad en la educación, pero, justamente, como señales claras de malas condiciones de producción de conocimientos y, por lo mismo, malos procesos y malos productos o logros.

Entre el transmitir saberes —concepto social límite— y el recibirlos, apropiándose de ellos —concepto individual límite— está el producir o construir socialmente conocimientos. Es esta producción, encuentro de intencionalidad docente y posibilidad discente, lo que constituye el proceso educativo como tal.

La calidad de la educación se juega en las condiciones que median entre la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, condiciones de producción, tanto de procesos como de productos.

Está claro, entonces, que la calidad de la educación depende del reconocimiento de la profesionalidad docente, por un lado, y del reconocimiento de la diferenciación discente, por el otro. Éstos son condicionantes básicos e implican ya una verdadera lucha por el reconocimiento, porque éste —tanto en la profesionalidad docente como en la diferenciación discente— no constituye una realidad inmediata o que se establece por sí solo.

Definir esta profesionalización —más allá del modelo “normalista” que la condicionó durante más de un siglo— y esta diferenciación —más allá del modelo “asistencialista”, que también la condicionó y aún la condiciona— es un desafío primario para plantear adecuadamente la calidad de la educación, necesaria para las nuevas realidades que nos presionan.

Quisiera, sin embargo, ahondar en la idea misma de la educación como producción social de conocimientos, que es la forma en que definimos el encuentro entre la intencionalidad docente y la posibilidad de aprender.

Hablar de la educación como producción social de conocimientos, y entonces poder aplicar los criterios y las referencias a la calidad del producto del proceso y de la gestión total, obliga a profundizar en el tipo sui géneris de acción social, que es esta producción escolar de conocimientos.

La especificidad de la educación como producción le viene, justamente, del tipo de acción social que es, por la naturaleza de su objeto, la enseñanza del conocimiento.

Usando la conocida distinción de J. Habermas, definimos la produc-

ción escolar de conocimientos como una acción simultáneamente *comunicativa y estratégica*. Recordemos los conceptos.

La acción *comunicativa* se define como acción social orientada al entendimiento, donde los participantes coordinan, de común acuerdo, sus planes de acción. La acción *estratégica*, en cambio, es aquella donde un actor busca influir sobre otro. En la primera es fundamental el consenso y supone simetría. La segunda activa un poder o autoridad, y es por definición disimétrica.¹²

Entender la educación, proceso de enseñanza-aprendizaje que produce conocimientos, como acción comunicativa implica que los participantes intervienen en un diálogo donde cada uno busca comprender al otro, y se intenta consensuar planes de acción.

La atmósfera educativa, en este sentido de acción comunicativa, es claramente *ética*, y las condiciones para su “calidad” son las propias de una acción comunicativa:

1. *verdad* en los contenidos que se enseñan y aprenden;
2. *rectitud* en el cumplimiento de las normas que instituyen y regulan el diálogo;
3. *veracidad* en las actitudes, es decir, intención de no engañar.

En la educación, la verdad de los contenidos tiene que ver con lo que llamamos componente *curricular* del proceso. La rectitud de las normas refiere al marco *institucional*. La veracidad de las actitudes es una dimensión claramente *personal*.

Lo que se pone en juego ejemplarmente en la educación es la competencia comunicativa, que permite una producción social de conocimientos fundados, con reglas claras de juego y con compromiso real de los afectados.

Es en este contexto que insertamos la cuestión –real matriz operante en las decisiones curriculares–, de los criterios de legitimación de los saberes que circulan en la escuela. Estos criterios se resumen en su carácter público.¹³

12. Cfr. J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus, 1989. Cfr. también *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1985.

13. Cfr. Carlos Cullen, “Aporías de la educación moral”, en *Actas*, Congreso Latino-

La publicidad de los conocimientos garantiza, justamente, la comunicación para todos (sin restricciones ni condicionamientos), abierta a una fundamentación crítica y racional (sin autoritarismos ni sectarismos) y capaz de construir proyectos comunes (generando consensos). Si la enseñanza es una acción comunicativa, los saberes han de ser “públicos”, y esta publicidad del conocimiento —fundado, crítico, convocante— garantiza, a su vez, el carácter comunicativo de la acción de enseñar.

Es en este contexto, también, que proponemos repensar la cuestión de las autonomías institucionales. La enseñanza, producción escolar de conocimientos, no es solamente “curricular”, legitimada por la publicidad de los saberes puestos en juego, sino que es también “institucional”, donde la cuestión central tiene que ver con los criterios que legitiman las decisiones y los marcos de acción.

Estos criterios se resumen en la difícil cuestión de la autonomía, que no es un mero resultado residual de los procesos de descentralización y transferencia sino que implica capacidad de tener relaciones aleatorias con el entorno —respuestas propias a las demandas del contexto—, fruto de decisiones no condicionadas por otros fines que no sean los propios de la tarea social de enseñar y donde los actores están en condiciones simétricas de comunicación.

La autonomía institucional, momento decisivo de las condiciones de producción de conocimientos en la escuela, no implica aislamiento del sistema educativo en su conjunto e incoherencia con las políticas globales, sino que implica responsabilidad en la gestión y ejercicio racional de la autoridad. Lo que se postula con la autonomía institucional no es la fractura en el sistema educativo y en la sociedad (aumentando la segmentación), sino una mayor responsabilidad en la conciencia y en la competencia sistemática, por emplear términos de Cecilia Braslavsky.¹⁴

La coherencia institucional, las decisiones responsables y participadas sólo son posibles si entendemos la enseñanza como acción comunicativa. Una institución mal comunicada difícilmente garantice calidad de la

americano de Filosofía; Bogotá, Colombia, 1990. También “La escuela como vigencia de lo público en la crisis del estado”, aquí cap. 1, segunda parte.

14. Cfr. el módulo sobre “Sistema educativo”, escrito por C. Braslavsky, para el PTFD, MEJ, 1993, Buenos Aires.

enseñanza. Naturalmente que aquí debiéramos atender a la cuestión de la conducción y sus estilos.¹⁵

El tercer elemento, el de las actitudes personales, complementa sin duda los condicionamientos de la enseñanza como acción comunicativa. Aquí el tema central es la cuestión de la situación laboral del docente y del cuidado de su persona y su promoción. Obviamente que esto no es sólo cuestión de formación y capacitación continua, sino que también es cuestión de política salarial adecuada y de condiciones de trabajo, en definitiva: de inversión social y de valorización social.

Junto a la competencia curricular y la pertenencia institucional, estamos postulando en el docente niveles adecuados de satisfacción personal en la tarea. La publicidad de los saberes que enseña y la autonomía de la institución donde trabaja son, simultáneamente, componentes y condicionantes de esa satisfacción y, por lo tanto, tienen que presidir su formación básica y su perfeccionamiento continuo.

Pero simultáneamente a su índole comunicativa, la producción social de conocimientos, llamada educación, es también una acción instrumental o estratégica.

Esto implica ver la educación no ya como diálogo, sin dejar de serlo, sino como trabajo orientado, en realidad, al dominio y la transformación de la materia en cuestión. En este caso, el conocimiento.

Aquí se controlan otras condiciones de calidad. Por de pronto, la competencia en el manejo de las reglas que presiden el saber-hacer. Es decir la competencia *técnica*, que significa saber-enseñar y saber-aprender. Exige, además, *eficacia* en los procedimientos elegidos o métodos. Y exige, finalmente, *disciplina* en el empleo de los tiempos y los espacios para la producción.

También aquí, como en el contexto de acción comunicativa, se comprometen componentes curriculares, institucionales y personales.

Si en lo curricular, lo “comunicacional” (en el sentido expuesto) plantea la cuestión de la verdad y la legitimidad de los contenidos, lo “estratégi-

15. Cfr. G. Frigerio, M. Poggi y otros, *Las instituciones educativas*, Buenos Aires, Cara y Ceca, Troquel, 1992. Cfr. C. Cullen, “Dimensión ética de la función diferencial en educación”, en *Nuevas Propuestas*, Santiago del Estero, UCSE, 1986-1987, n° 1 y 2, págs. 8-14, aquí cap. 6, segunda parte.

co” o “instrumental” nos plantea la no menos difícil cuestión de su operacionalidad. Es aquí donde surge, por de pronto, la llamada “transferencia didáctica” y que nosotros hemos ampliado con el concepto de “operación pedagógica”.¹⁶ La escuela transforma los conocimientos, tal como la ciencia los elabora, y los hace “escolares”. Creo que no nos debe asustar la transposición didáctica si la entendemos, justamente, como una estrategia, un instrumento, un verdadero “saber-hacer”, que implica competencia técnica, es decir conocimientos de las reglas que garantizan un buen saber-hacer.

Temas como el de la secuencia de contenidos, la organización por áreas, disciplinas, problemas, etcétera, son cuestiones que necesitan competencia técnica. Hay que *saber* hacerlas, saber diferente, aunque dependiente, de la consistencia epistemológica o “verdad” de los contenidos.

Si en lo institucional lo “comunicacional” (en el sentido expuesto) plantea la cuestión de la autonomía y la participación en las decisiones, lo “estratégico” o “instrumental” nos plantea la no menos difícil cuestión de la eficacia. Aquí se juegan cuestiones como la planificación institucional, la evaluación de resultados, la administración de recursos, la información a la comunidad.

Finalmente, si en lo personal lo “comunicacional” (en el sentido expuesto) plantea la cuestión de la satisfacción y la promoción personales, la dimensión estratégica e instrumental de la acción de enseñar nos lleva a la cuestión de la disciplina en el trabajo. La disciplina –tanto en el uso del tiempo como del espacio, tanto en el desarrollo de la competencia técnica como en la contribución a la eficacia institucional– garantiza que la acción de enseñar cumpla los fines propuestos adecuadamente.

En este sentido, la atmósfera educativa es claramente una atmósfera laboral, técnicamente conducida, para poder producir los conocimientos deseados y buscados.

Sin embargo, lo difícil radica en entender que ambas dimensiones, la comunicativa y la estratégica, definen, en su continua interacción, la unidad de la acción social de enseñar. La conjunción de estas dos dimensiones, la ético-comunicativa y la técnico-instrumental, definen los

16. Cfr. el texto ya clásico de Y. Chevallard, sobre la transposición didáctica. Nosotros hemos introducido el término “operación pedagógica”, de mayor alcance, en el módulo sobre “Conocimiento”, escrito para el PTFD, MEJ, 1993.

criterios adecuados de la calidad de la educación, entendida como producción social de conocimientos. Es aquí donde aparecen los dos condicionantes ya mencionados: la profesionalidad docente y la diferenciación discente. Y es con todos estos componentes que podemos entender ahora la calidad de la educación como lucha por el reconocimiento.

¿Problemas de la década del '90 que implican desafíos para la educación del siglo XXI? Reconocimiento de una profesionalidad docente que supere las antinomias humanismo-tecnicismo, mística-trabajo, institución-planificación, y tantas otras. Y reconocimiento que la acción de enseñar es acción social, simultáneamente comunicativa y estratégica, ética y técnica. Esto implica un reconocimiento de una diferenciación en los aprendizajes que supere otras antinomias, como elitismo-masividad, común-especial, asistencialismo-enseñanza.

No se trata de una ingenuidad; se habla de superar dos antinomias con todos sus nombres ideológicos: docentes satisfechos con su tarea y docentes frustrados, alumnos con oportunidades de aprender y alumnos privados de ellas. En definitiva, escuelas para ricos y escuelas para pobres. El reconocimiento de la profesionalidad docente y de la diferenciación en los aprendizajes es una cuestión de calidad de la educación, porque es primero una cuestión estrictamente de equidad o de justicia social.

Justamente, y para completar nuestra reflexión, nos referiremos ahora al segundo contexto mencionado, el de la necesidad y la demanda, que nos permitirá entender por qué proponemos hablar de "lucha por el reconocimiento, en este complejo juego de profesionalidad y diferenciación, en los agentes involucrados (docentes y alumnos), y de comunicación y estrategia en el tipo de acción social que define la educación (enseñanza y aprendizaje)".

2. EL APRENDIZAJE COMO NECESIDAD Y COMO DEMANDA

Se suele decir que la calidad de la educación es la medida de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, las cuales están determinadas por las demandas sociales.

Relacionar la calidad de la educación con la producción social de conocimientos nos obligó a especificar las condiciones de producción, que definen el proceso educativo. Por un lado, con respecto a los agentes

docente y discente, se hace necesario revisar los dos presupuestos básicos de la escuela que termina y de cuya transformación podemos esperar una nueva escuela: la profesionalidad de la enseñanza y la diferenciación de los aprendizajes. Por otro lado, fue necesario reflexionar sobre la especificidad sui géneris de la acción social que es la educación, para superar la estéril contraposición entre una visión llamada "humanista" y una visión llamada "cientificista" o "tecnicista". Nuestra sugerencia apunta a entender la acción educativa —enseñanza y aprendizaje— como acción comunicativa (con parámetros éticos), y como acción estratégica (con parámetros técnicos).

Sin embargo, todo lo reflexionado hasta ahora tiene un cierto sesgo "abstracto" en el sentido dialéctico del término, es decir, momento cuya verdad es el todo que lo conceptualiza adecuadamente, porque implica la práctica y no su fijación en una mera categoría del entendimiento. También podríamos decir que es una visión que toma la acción educativa "en sí misma", y define su calidad desde sus componentes propios: docentes profesionales, alumnos diferentes, acciones comunicativas desde posiciones simétricas, acciones estratégicas desde posiciones disimétricas.

Asimilando —y no sin razón— la idea de "calidad" a la de "virtud",¹⁷ podríamos decir, con MacIntyre que estamos en una primera definición, y que falta todavía una discusión acerca de los fines de la educación buena o de calidad y de las tradiciones sociales y culturales, donde estos fines se determinan y sostienen históricamente.

Pues bien, el segundo contexto de definiciones sobre la calidad de la educación, el de las necesidades básicas y las demandas sociales, nos ofrece la oportunidad de entrar en estas discusiones, y presentar así un concepto más dialéctico —y por lo mismo menos abstracto— de calidad de la educación.

Definir las necesidades básicas de educación nos coloca ante la alternativa conceptual de un estructuralismo biológico, más o menos explicitado, o de un funcionalismo sociológico, más o menos larvado. En el primer caso, tendríamos la ventaja de poder trascender las coyunturas históricas y las demandas sociales al precio de un formalismo que pres-

17. Cfr. A. MacIntyre, *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica, 1987.

cinde del sentido de las conductas, acentuando más las “virtualidades” del sujeto: aprender a ser, puede ser un ejemplo.¹⁸

En el segundo caso, en cambio, tendríamos las ventajas de comprometerlos con las coyunturas históricas y las demandas sociales, al precio de un ideologismo que prescinde de las formas libres de la conducta, acentuando más los “condicionamientos” del sujeto: aprender la ciudadanía moderna, podría ser un buen ejemplo.¹⁹

Lo que se maneja, en estos modos de conceptualizar las necesidades básicas, es la categoría de *adaptación*. La educación de calidad es la que enseña la adaptación, ya sea porque logra que se aprenda a aprender, ya sea porque logra que se aprenda a ser ciudadanos modernos, es decir participativos y competitivos. Si aprendo a aprender, no importa en qué “medio” me toque vivir, siempre sabré adaptarme. Si aprendo a ser ciudadano moderno, no importa que este medio necesite ser cambiado, ahora sabré adaptarme.

Como en toda relación lineal, no dialéctica, en estos modelos conceptuales sufren ambos extremos: la necesidad y la demanda. El concepto de necesidades básicas de aprendizaje se reduce, en el límite, a un concepto estrictamente biológico. Pero esto no autoriza a que prescindamos de la demanda social simplemente porque la biología es, en este caso, de un viviente social y socializado.

Por otro lado, el concepto de demanda social de aprendizajes es, en el límite, un concepto estrictamente sociológico. Pero esto no autoriza a que prescindamos de las necesidades básicas simplemente porque la sociología es, en este caso, de sujetos siempre virtuales y posibles.

Justamente, entre las necesidades básicas de aprendizaje y las demandas sociales de aprendizaje, media un complejo proceso llamado educación, que en este contexto consiste en una verdadera lucha por el reconocimiento. Porque las necesidades básicas de los sujetos, justamente por las demandas sociales, se transforman en *deseos*, y porque las demandas sociales, justamente por las necesidades básicas de los sujetos, se transforman en *poderes*. Y una acción entre deseos y poderes, portados por

18. Cfr. el conocido trabajo de E. Fauré y otros, *Aprender a ser*, Madrid, UNESCO-Alianza, 1972.

19. Cfr. el trabajo ya citado de la Cepal-UNESCO, sobre *Educación y conocimiento*, donde el concepto de “moderna ciudadanía” desempeña un rol central.

profesionales y diferentes en interacción comunicativa y estratégica, es –necesariamente– una lucha por el reconocimiento. Mi tesis es que en esta lucha por el reconocimiento es donde se juega la calidad de la educación.

Es conocida la reflexión de Freud sobre las profesiones imposibles, entre las que incluye educación. Es imposible enseñar si no se desea aprender. ¿Qué deseamos aprender? ¿Qué podemos enseñar? Éstas son las cuestiones que definen la calidad de la educación: la calidad del deseo de aprender y la calidad del poder de enseñar.

Lo que más desea el deseo de aprender es a ser reconocido como deseo de aprender. Lo que más puede el poder de enseñar es ser reconocido como poder de enseñar. Justamente, el reconocimiento del “deseo de aprender” y del “poder de enseñar” transforma la circulación de saberes en un proceso de producción social de conocimientos, es decir, en un proceso educativo en sentido estricto.

Sin embargo, las cosas no son tan sencillas. Porque el deseo de aprender, que desea ser reconocido como tal, empieza por ser “deseo del otro”, demanda social, que pretende así encauzar la satisfacción de la necesidad básica de aprender, desde contenidos legitimados socialmente como necesarios de aprender. Y esto genera el “poder de enseñar” como parte esencial del poder social, que busca así ser reconocido como tal, es decir tener consenso. Esto justifica que podamos hablar –con toda propiedad– de la educación como uno de los campos sociales privilegiados en la lucha por la hegemonía, es decir en la ampliación de las bases del consenso para el ejercicio del poder, tal como nos lo enseñó Gramsci.

Esta doble lucha por el reconocimiento, la del deseo de aprender y la del poder de enseñar, genera una dialéctica, que bien podemos conceptualizar en términos de dependencia y autonomía, de servidumbre y señorío. La calidad de la educación, producción social de conocimientos, se juega en la calidad con que se resuelva, en cada caso, esta sutil dialéctica.

Cuando “poder enseñar” implica despreciar el deseo de aprender y sólo busca ser reconocido como “poder”, estamos ante el autoritarismo magisterial, en cualquiera de sus formas, que implica un verdadero desprecio arrogante o desesperado por la vida y un enquistarse en formas dogmáticas del conocimiento, incapaces de producir conocimientos nuevos y significativos, simplemente por incapaces de reconocer el deseo de apren-

der. El poder de enseñar, que no reconoce el deseo de aprender, busca sus legitimaciones en instancias ajenas al proceso mismo de producción de conocimientos. La enseñanza se rigidiza, los contenidos pierden actualidad y significación, la escuela se desfasa, se aísla en una cultura “endógena”, y ante nuevas necesidades sociales —cualesquiera que sean— tiende a “borrarse”.

Por otro lado, cuando el deseo de aprender se sostiene sobre el miedo al poder enseñar, y sólo busca ser reconocido como “deseo” sin aprender efectivamente, pudiendo producir conocimientos al interactuar con la enseñanza, estamos ante el espontaneísmo discipular en cualquiera de sus formas, que implica un desprecio arrogante o desesperado por la “sociedad”, y un enquistarse en formas diversas de narcisismo cultural, incapaces de reconocer a los otros y de transformar la sociedad.²⁰ El deseo de aprender, que no reconoce el poder de enseñar, busca sus legitimaciones también en instancias ajenas al proceso mismo de producción social de conocimientos. Elude la acción comunicativa, y teme a la instrumental o estratégica. El aprendizaje también se rigidiza, se vacía de contenidos, la escuela se frivoliza y ante las demandas sociales —cualesquiera que sean— tiende a “defenderse”.

Y volvemos con esto a nuestra primera reflexión. La calidad de la educación, dijimos, se juega en la profesionalidad docente y la diferenciación discente. Ahora agregamos: es el reconocimiento del poder de enseñar desde el deseo de aprender; esto legitima la docencia, y es también el reconocimiento del deseo de aprender desde el poder de enseñar, y esto legitima el discipulado.

Pero en ambos casos, precisamente por implicarse el uno con el otro (es decir, son dialécticos), está en juego el reconocimiento de una competencia comunicativa y de una competencia técnica: que los sujetos agentes del proceso educativo, los docentes y los alumnos, son simplemente sujetos que desean y pueden, que saben dialogar y que saben trabajar, que son tanto éticos como técnicos, que no desprecian la vida porque pueden enseñar y que no desprecian la sociedad porque desean aprender.

La calidad de la educación es, entonces, la producción social de

20. Una aguda reflexión sobre este aspecto de final de siglo, sobre todo en los países desarrollados, la da R. Sennett, *Narcisismo y cultura moderna*, Barcelona, Kairós, 1980.

conocimientos de calidad. Esto es posible porque atendemos a las condiciones de producción: reconocemos profesionalidad en la enseñanza y diferenciación en los aprendizajes; porque entendemos la “producción social de conocimientos”, la educación, como una acción social, tanto comunicativa como estratégica; porque reconocemos simultáneamente deseo de aprender y poder de enseñar.

Desde este marco podemos aceptar críticamente hablar de la calidad de la educación, referida a los logros, a los procesos, a la gestión total. También podemos entender que la calidad de la educación se vincule a la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, y que la demanda social, hoy día, esté en la línea de la ciudadanía moderna. También podemos usar, con provecho y libertad, los criterios de relevancia, pertinencia y eficacia.

Lo que no podemos dejar de pensar es que la educación, como proceso y como producto, como necesidad y como demanda, es siempre producción social de conocimientos, y que ésta implica que luchemos por el reconocimiento tanto del deseo de aprender, es decir las diferencias, como del poder de enseñar, es decir la legitimidad pública.

Creo que los desafíos mayores para la educación del siglo XXI consisten en poder hacernos cargo de las diferencias en los aprendizajes, y de lo público en la enseñanza.

Terminamos el siglo con una sociedad donde los diferentes, que han sido los marginados y los discriminados, luchan por el reconocimiento. También terminamos el siglo con una formidable crisis de lo público, que es también una lucha por el reconocimiento en sus articulaciones con la sociedad civil, en este nuevo orden internacional que se va configurando. En estas luchas por el reconocimiento se juega la posibilidad de un nuevo orden social, que garantice equitativamente la calidad de vida en el planeta.

La educación no podrá ilusionarse más con el supuesto de la igualdad de oportunidades en el punto de partida, ni tampoco con el supuesto de las verdades seguras en el templo del saber. La educación tiene que luchar por el reconocimiento del deseo de aprender desde las diferencias, y el reconocimiento del poder de enseñar desde lo público.

La escuela tiene que instituir el deseo de aprender y el poder de enseñar como espacio social significativo. Entonces habrá producción social de conocimientos y se podrán satisfacer las necesidades básicas de

aprendizaje que demande la sociedad para mejorar la calidad de vida. Naturalmente que hablamos de calidad de vida para todos, y esto sigue siendo –hoy como ayer– una lucha por el reconocimiento del derecho humano básico de aprender y enseñar.

EDUCACIÓN Y TRABAJO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LO SOCIAL

Se plantean aquí algunas cuestiones en torno de las relaciones entre educación y trabajo. La reflexión intenta trascender, o ubicar en su dimensión más filosófica, dos demandas que se escuchan con mucha frecuencia:

- los educadores, por un lado, solemos pedir al mundo del trabajo que nos explice sus necesidades y nos provea de recursos;
- los empresarios y los trabajadores, por el otro, suelen pedirle a la educación que responda, con cualificación específica y operativa, a una demanda específica y concreta, o bien que responda, con múltiples y variadas ofertas educativas, a las necesidades, muy diversificadas, de los múltiples usuarios potenciales.

Nos quisiéramos poner en el punto de vista de la tesis –hoy día central para la educación y el trabajo– de que el bien más valioso y, al menos entre nosotros, peor distribuido es el conocimiento. En la educación, de lo que se trata es del *conocimiento*. En el trabajo, de lo que se trata cada vez más es del *valor del conocimiento*.

Para contextualizar mejor nuestra reflexión, proponemos, con Jean Ladrière, hablar de la sociedad como de un *sistema* que tiene tres

subsistemas: uno, consistente en producir y hacer circular bienes y servicios, subsistema *económico* o mundo del trabajo; otro, consistente en producir y hacer circular decisiones y normas, con consenso y coacción, subsistema *político* o mundo del poder; el tercero, consistente en producir y hacer circular informaciones, subsistema *cultural* o mundo de la educación.¹

El trabajo y la educación tienen sus propias lógicas, como la tiene el poder. Hay que comenzar por distinguir y reconocer estas diferencias en la vida social, precisamente, para plantear bien las interacciones y las relaciones.

Insistimos: no se trata de pedirle a la educación que prepare para el mundo del trabajo, desde la lógica de este último y sin respetar la de la educación. Tampoco se trata de pedirle al trabajo, desde la lógica educativa, que participe e invierta sin más en los procesos educativos. Se trata, más bien, de ver cómo interactúan ambos procesos, la educación y el trabajo, en la construcción de lo social. Sólo desde esta intersección activa será posible articular las propias demandas.

Ahora bien, orientar la construcción de lo social hacia el bien común y ejercer el poder legítimo para garantizar a todos la dignidad del trabajo y la calidad de la educación, en mutua correspondencia, es la difícil tarea del subsistema político, difícil —sobre todo— porque arrastra su propia lógica, la del poder.

En todo este sentido hay que entender que la relación entre educación y trabajo es, fundamentalmente, un problema político. De política educativa y de política económica, pero sobre todo de política social a secas. En un momento de crisis del Estado hay que reafirmar que la “escuela” *debe* ser el lugar de vigencia de lo público, que legitima el conocimiento que transmite y que su perfil se define por ser un lugar de mediación en la construcción del sujeto social; y en esta misma crisis no puede dejar de decirse que la orientación del “trabajo” *debe* ser la solidaridad y que su perfil se define también por ser un lugar de mediación en la construcción del mismo sujeto social.

Este acercamiento “normativo” al problema implica, naturalmente, una posición crítica frente a los modelos pedagógicos y económicos que

1. Cfr. Jean Ladrière, *El reto de la racionalidad*, Salamanca, Sígueme, 1982.

distorsionan este deber ser. Lo planteado en este capítulo apunta a sugerir, desde las interacciones de las propias lógicas de la educación y el trabajo, un lugar para la crítica, que no puede ser sino una concepción de las políticas públicas.

También juega, en la perspectiva de esta reflexión, lo que podemos llamar el marco *antropológico* adecuado para plantear bien las relaciones de la educación y el trabajo. Sintetizamos este marco en la idea de un conflictivo e inestable equilibrio entre el deseo de hacer, el deseo de saber y el deseo de poder. Sólo remarcamos que hablamos de “*deseo*” de hacer, conocer y poder, porque no se trata de un mero juego de necesidades sino de una compleja red de valoraciones, sentidos y legitimaciones, que suponen siempre colocarnos en un punto de vista de conflictividad ideológica. Suponemos que en la educación y el trabajo se operan el paso de lo biológico a lo cultural, la articulación de lo individual con lo social, los mecanismos de producción y legitimación de los poderes sociales.

1. EDUCACIÓN Y TRABAJO ANTE SUS CAMBIOS MUTUOS

Con mucha frecuencia se suele escuchar que la educación no acompaña los cambios y las transformaciones que se producen en el mundo del trabajo, y que éste es insensible a lo que está pasando en la educación, salvo en la medida de sus resultados como mano de obra calificada.

En estas afirmaciones se esconden, a menudo, reduccionismos y estereotipos más o menos ideologizados. En realidad, la educación y el trabajo están cambiando y, por tanto, su conflictiva relación, casi diríamos su malestar mutuo, es más un síntoma que una verdad definitiva.

a. Los cambios en el mundo del trabajo y la educación

Más que de un mero cambio de tecnologías y de leyes de organización laboral; más que de nuevas reglas de juego para calificar, acumular y distribuir la riqueza; más que de nuevas demandas de servicios y nuevas pautas para el consumo, más que de todo esto que por supuesto se da, lo que ocurre con el mundo del trabajo es que el cambio hay que leerlo

inscrito en el proceso de crisis generalizada, de transformaciones profundas y de orden civilizador, que hacen que este fin de siglo sea, en realidad, el fin de una época.

Nuestra formulación quisiera ser más clara: lo que está cambiando es el paradigma “moderno” para entender el mundo del trabajo. Estamos construyendo lo que ya muchos autores llaman el mundo posmoderno, o —simplemente— la posmodernidad.²

Este nuevo paradigma para leer lo que pasa en el mundo del trabajo (y, como veremos, también en el de la educación) se centra, por lo menos, en dos cuestiones relevantes:

- *la crisis del sujeto*, es decir la crisis del lugar desde el cual concebíamos la relación del hombre con la naturaleza, su capacidad de dominio, de transformación, de utilización y de aprovechamiento;
- *la crisis de las legitimaciones*, de las acciones y de los sistemas para organizar socialmente el trabajo. Es decir, algo nos está pasando con los lugares, los “saberes”, desde donde justificábamos planes, programas, políticas.

Cuando la naturaleza comienza a negar su condición de ser mero “campo de la experiencia posible”, naturalmente, del sujeto, como la definía Kant, y hace sentir su alerta frente a la explotación indiscriminada y su agotamiento frente a los abusos y el maltrato; cuando la naturaleza deja de ser un mero “patio de los objetos” (N. Hartmann) naturalmente contruidos por el sujeto, como su lugar de trabajo y de disfrute, y comienza a insinuarse como parte del mismo sujeto, como inscrita necesariamente del lado del hacedor, del que se esfuerza, del que desea, del que entiende; cuando todo esto ocurre, algo “está pasando con nuestra comprensión moderna del trabajo”.

Desde aquí no podemos seguir diciendo que educar para el trabajo es educar para dominar la naturaleza, sacarle su riqueza, usarla “racionalmente”, para satisfacer las necesidades. Como si la naturaleza fuera lo

2. Cfr. Carlos Cullen, “Ética y posmodernidad”, en VV.AA., *¿Posmodernidad?*, Buenos Aires, Biblos, 1988.

“otro” frente a ese afán de dominio, a esa búsqueda de recursos, a ese uso y a esa razón para ese uso.

Hoy día, el sujeto —que trabaja—, las manos inteligentes —que transforman—, no se instala *frente* a la naturaleza. Se encuentra, por el contrario, en una extraña ecuación con ella. El trabajo ha adquirido, hoy, una dimensión *ecológica*, suma de biología y economía, donde hombre y naturaleza no se enfrentan sino que están involucrados, tramados, mutuamente contruidos y limitados.

Desde sus propias lógicas, la economía y el mundo del trabajo se hacen cargo de esto, y demandan mentes ecológicas, sistemas eficaces, esfuerzos sinérgicos.

¿Qué comprensión estamos haciendo del *homo faber*, desde la educación? ¿No seguimos, acaso, educando inteligencias hábiles para construir objetos, pero torpes y hasta ineptas para vérselas con los equilibrios frágiles de los sistemas ecológicos, las presiones ambientales, los conflictos homeostáticos? ¿Preparamos para trabajar con recursos no renovables, con efectos no deseados, con temores no resueltos, con sujetos sin objetos?

En la relación de la educación con el trabajo es necesario preguntarse desde dónde enseñamos que el trabajo involucra al hombre con el medio, al sujeto con la naturaleza, a la razón con las necesidades. En términos más antropológicos diríamos que educación y trabajo son dos perspectivas que vuelven a articular la articulación de la inteligencia con el esfuerzo y el deseo.

¿Qué trabajo entra en la escuela y de qué manera? Algunas preocupaciones de los educadores de hoy pueden dar una primera respuesta: preocuparse por la relación de la escuela con el medio, reconocer que el trabajo no es un mero objeto o tema curricular, que el enseñar y el aprender son, ellos mismos, trabajo. La preocupación por articular saberes escolares con los saberes previos de los alumnos y de los docentes, y con los que circulan fuera de los muros escolares, indica, también, que el problema presiona, preocupa y cuestiona.

Educar para el trabajo significa hacerlo desde otro tipo de sujeto que el moderno de la *tabula rasa* y del “animal salvaje”. Es, ahora, un sujeto en quien reconocemos saberes previos y externos a la escuela, y sobre todo que participa plenamente de los derechos humanos, simplemente por su dignidad como hombre.

Un segundo aspecto tiene que ver con las crisis de las legitimaciones de las acciones y de los sistemas para organizar el trabajo. La constelación de valores y sentidos, sintetizados en el ideal de la riqueza de las naciones y del bienestar para todos, que orientaba y sostenía el trabajo en el mundo moderno, ha entrado en una franca crisis. La lisa y llana exclusión de un tercio de la población mundial del ingreso mínimo ciudadano da testimonio, casi obscenamente, de las injusticias y los problemas del modelo hegemónico.

El progreso, individual y social; la acumulación, como lógica del ahorro: guardar algo y no consumirlo todo; la competencia, como mecanismo ingenuo y “natural” para tener éxito y triunfar en el mundo de los negocios; la especialización de la mano de obra, y la diversificación de la producción, como ideal de eficiencia y rentabilidad; la seguridad del empleo y del retiro, y tantas otras cosas relacionadas, ya no tienen ni la transparencia ni la fuerza que les atribuían el mundo moderno y su cultura del trabajo, desde donde era posible motivar y garantizar el esfuerzo.

La incertidumbre del futuro, no por lo que todavía no sabemos sino por lo que ya sabemos; la necesidad creciente de un consumo indiscriminado y fuertemente determinado por las cargas de valores y disvalores que circulan masivamente mediados; las aristas agresivas y destructoras, por no decir perversas, que se instalan en la competencia y que empujan a tener siempre que justificar aquello de la “sana competencia” o de la “competencia leal”; la reciente comprobación de que la ecuación competencia (sana, leal) = triunfo no siempre se da, muchas veces cercada por la corruptela y la burocratización excesiva; la creciente necesidad de perfiles generalistas y flexibles, que achica el mercado de los “especialistas” y genera nuevos perfiles, donde la rapidez de reflejos para ubicarse y la inteligencia abierta a las diversas variables son más valoradas que la mucha información acumulada o que la inteligencia penetrante en lo mínimo o el detalle, todo esto genera nuevos desafíos a las relaciones entre educación y trabajo.

¿Quién, por otro lado, cree en la seguridad que da el empleo en economías altamente inestables, no sólo por los vaivenes del mercado y la política sino también por las incertidumbres de la ciencia y los insondables destinos de las “pulsiones”, que tanto se reflejan en las relaciones del hombre con los objetos de consumo?

¿Qué saberes se necesitan para hacer frente a este cambio de valores

sostenedores del trabajo? ¿Cómo se legitima, y cómo se vive, la incertidumbre; cómo se construye la sanidad de la competencia (y se evita la enferma y perversa); cómo se es generalista y flexible, sin ser formalista y vacío; cómo justificar el esfuerzo necesario cuando hay inseguridad y nadie quiere trabajar para su retiro, sencillamente porque no se acepta tener que retirarse? ¿Cómo educar para el trabajo, cuando la perspectiva es la desocupación creciente e, incluso, la exclusión lisa y llana?

La educación parece encerrada en los futuros previsibles (no los inciertos); parece fomentar competencias “naturales” y evita, encubre y castiga toda emergencia de conflicto. Sigue empeñada en saberes más o menos estereotipados, rígidos, fragmentados. Sigue creyendo, con ingenuidad, que “saber es poder”.

¿Cómo educar para el trabajo, cuando los saberes necesarios para ello se legitiman desde los disensos, las diferencias (que incluyen el conflicto), la flexibilidad y el riesgo?

b) Los cambios en el mundo de la educación y las preguntas del trabajo

Ocurre que la educación también cambia, y que esos cambios tampoco tienen que ver —en lo esencial— con el de los contenidos, con la diversificación y la universalización de la oferta educativa, con la introducción de nuevas tecnologías y con importantes cambios en la organización y en la conducción del sistema educativo (todo esto, naturalmente, se da). Los cambios tienen que ver, como ocurre en el trabajo, con la crisis, la misma que está transformando los paradigmas hasta ahora vigentes:

- la *crisis del sujeto*, que afecta ahora la relación entre lo que se sabe y lo que no se sabe, lo que sabe uno y lo que sabe otro, lo que se sabe de una cosa y lo que no se sabe de otras. Fracazos, marginaciones, segmentaciones, atraviesan al sujeto que enseña y al que aprende;
- la *crisis de los criterios de legitimación* de los saberes que circulan en la escuela, que afecta las relaciones entre lo previo y lo dado en la escuela, entre el adentro y el afuera de los muros

académicos, entre lo científico y lo cotidiano, entre la mera reproducción de las injusticias y la posibilidad crítica de una emancipación.

Quién aprende y cómo aprende exige hoy otro tipo de respuestas que las dadas en paradigmas anteriores. Hoy los educadores tratamos de trabajar con nuevas hipótesis: se aprende desde lo que ya se sabe, se aprende con otros, se aprende con diversas estrategias, se aprende en diversos contextos. La educación está hoy preocupada por la diferencia y tratando de confiar en lo común, el construido desde las diferencias y no contra ellas, o a pesar de ellas.

Quién enseña y cómo enseña son preguntas que tienen hoy, también, otro horizonte de respuestas. Se enseña en situación institucional; se enseña atravesado por tantas enseñanzas y tantos saberes, que gravitan en la palabra, segmentan el discurso, ideologizan las formas de organizar contenidos y priorizar pautas para las evaluaciones.

Se aprende y se enseña en situaciones de fuertes y agresivas competencias entre diversas formas de circulación de los saberes y criterios opuestos de legitimación. Se aprende y se enseña en un contexto donde la escuela, en cualquiera de los niveles, ya no monopoliza la transmisión de los saberes.

La especialización y la fragmentación de los saberes constituyen hoy un problema mayor en la educación. Se busca integrar, que los saberes interactúen, que los programas y currículos estén atravesados por la interdisciplina.

Vuelve a discutirse qué significa educación básica, general, y qué significa educación especializada.

Todo esto, y por supuesto otras cosas, pone a la educación en un estado de profunda crisis, donde ciertos perfiles para definir lo que significa educar o ser maestro o ser alumno, ya no sirven o son disfuncionales.

¿Y qué hace el trabajo frente a estas transformaciones? ¿Las registra, o simplemente el mundo del trabajo, encerrado en su propia lógica, demanda a la escuela que acompañe sus necesidades, que se ponga a su servicio, que legitime sus emprendimientos?

¿No será que el problema reside en que seguimos pensando desde una distancia entre el mundo del trabajo y el mundo de la educación, distan-

cia medible en términos de oferta y demanda o en términos de preparación para (el trabajo), y realización desde (la educación alcanzada)?

¿No residirá el problema en que no terminamos de entender que la educación y el trabajo están atravesados por la misma crisis global y que, en definitiva, tienen que hacerse cargo de lo mismo desde sus propias lógicas?

2. EDUCACIÓN Y TRABAJO EN LA TENSION CONSTRUCTORA DE LO SOCIAL: LO PÚBLICO Y LO PRIVADO

Aquí quisiéramos señalar lo central de esta reflexión. La crisis que nos envuelve es una crisis del sujeto (que se educa y que trabaja), es una crisis de los criterios de legitimación de los saberes de ese sujeto (que los enseña y los aprende, que los produce, los invierte, los usa). Hay que entender que ambos aspectos de la crisis se condensan en la mayor de las crisis: la de los vínculos sociales, capaces de transformar a los sujetos y sus saberes en un proyecto común, regidos por principios éticos de justicia y solidaridad.

Lo más crítico de la crisis que envuelve a la educación y al trabajo, y a sus relaciones, es su dimensión social, común (tanto como bien común, como común-unidad).

De las muchas aristas de esta cuestión sólo quisiera referirme a una: la crisis de la *cosa pública* como ámbito que integra y trasciende el juego de los intereses particulares.

Quisiera proponer la hipótesis siguiente: la relación entre educación y trabajo es el problema de la construcción de lo social, a partir de la articulación de lo público y lo privado.

La educación, por definición, tiene por misión social específica:

- a) hacer circular los saberes, legitimados porque son públicos;
- b) construir sujetos sociales del conocimiento.

El trabajo, en cambio, tiene por misión social específica:

- a) producir y hacer circular bienes, legitimados porque son neces-

rios para la calidad de la vida de los individuos al generar la riqueza de las pueblos;

b) construir sujetos sociales de la producción.

Por eso, y es nuestra conclusión, las relaciones entre la educación y el trabajo, si bien aparentan ser propias de la sociedad civil, constituyen un *problema político*: integrar lo público de los saberes con lo solidario de las producciones. Si bien el problema necesita ser planteado desde sus propias lógicas, constituye un común *problema antropológico*: construir, por un lado, un proyecto común que realice a los individuos porque la solidaridad es respetuosa, y realizar, por el otro, proyectos diferentes que construyan lo común porque el respeto es solidario.

Se trata de educar para trabajar y trabajar para educarnos, y mediante el trabajo y la educación construir lo social como ámbito de lo público.

SENTIDO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

¿POR QUÉ CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES DE FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA?

Que la escuela desempeña un rol en la formación de la personalidad moral de los alumnos y en la formación de su sentido cívico es algo que sabemos desde —por lo menos— la constitución de la escuela moderna. Formar el “carácter” de los niños y fomentarles sus “sentimientos” de pertenencia a la patria, aprovechando las ocasiones, ciertamente múltiples en la vida escolar, para enseñarles determinadas “virtudes”, como la de ser aplicados, generosos, no peleadores, respetuosos de los símbolos patrios y de los mayores, atentos y silenciosos en la clase, buenos compañeros, prolijos, limpios, amables, tranquilos, etcétera, todo forma parte de un mandato que tiene la escuela: la formación integral de la persona, la formación del buen ciudadano, o aquello más vago de la demanda común: “que reciba buenas enseñanzas”.

Salvo el caso de la Instrucción Cívica, donde había que enseñar ciertos contenidos relacionados con la vida social organizada, las instituciones y, sobre todo, el texto de la Constitución Nacional, la formación ética y ciudadana de los alumnos estuvo siempre presente en la escuela, pero desde un lugar distinto del de la lengua, las ciencias naturales y sociales, la matemática, la educación física, la plástica o la música.

Como reacción a una moral fuertemente ligada a la religión, la tradición laica de nuestra escuela tuvo serias dificultades para hacerse cargo explícitamente de la educación ética. Con mucho de ingenuidad “iluminista”, el *positivismo pedagógico* creyó que en el siglo de la ciencia y la técnica “la moral sin dogmas” entraría por ósmosis, desde una sociedad atravesada por el ansia de progreso y bienestar. Se confinó entonces a la educación ética y ciudadana en los sótanos de lo no enseñable, y se optó por el “emotivismo” y el “decisionismo” en lo que hace a los valores y a las convicciones —la cuestión moral es una cuestión de conciencia de cada uno— y por un fuerte formalismo ritualista en la educación cívica: recitado de los artículos de la Constitución Nacional, oraciones y saludos ceremoniosos a la bandera y actos escolares más o menos ritualizados.

Al no poder plantear contenidos educativos para la enseñanza de la moral y de la ciudadanía, se dejó sin apoyatura teórica y didáctica en estos temas tanto a la formación como al trabajo de los docentes. Se instaló un discurso sobre la “neutralidad moral” de la escuela, como si fuera una consecuencia necesaria de su “neutralidad religiosa” o “laicismo”.

La enseñanza moral y los aprendizajes sociales contribuyeron a la formación de una parte central del “currículo oculto”, ya que sus saberes (la ética y la política) no podían entrar en la cultura escolar explícita, porque el dogmatismo de los “hechos”, que caracteriza al positivismo, rechazaba toda validez teórica y racionalidad de los problemas morales.

Por otro lado, y como parte de una reacción “*espiritualista axiológica*” al positivismo factualista, se introdujo el tema de los valores —que no son hechos ni se captan racionalmente—, pero no como posibles contenidos educativos sino reforzando la cuestión de la distinción entre la instrucción y la formación, poniendo el acento en la persona del educador y en las funciones de la escuela como formadora del carácter y de los sentimientos.

Se planteó, entonces, la educación ética y ciudadana como un problema de definición formal de los fines de la educación, de su “idea” o “sentido” (como lo diferente de los “hechos”), y se operó efectivamente sobre la trama de la vida institucional de la escuela y sobre los perfiles del docente y del alumno. El resultado fue un desplazamiento de la enseñanza moral al plano de las discusiones sobre la *personalidad del docente* y la *disciplina escolar*. Se fue conformando una verdadera “mo-

ral escolar” como parte de la llamada “cultura escolar”, basada en la autoridad del maestro, en los alumnos ejemplares, los aplicados y de buena conducta, en los modelos de honestidad y amor a la patria de nuestros héroes y en el cumplimiento estricto de reglamentos y circulares.

El modelo de moral escolar con sus dos caras –la de la *neutralidad* (más científicista) y la del *disciplinamiento* (más espiritualista) y todos sus matices necesarios– funcionó con relativa estabilidad, porque permitía una *socialización de adaptación* a los valores que se jugaban en la escolarización: integrarse a una nación en formación, estudiar, prepararse para la vida, poder formar una buena familia, poder ganarse mejor la vida, respetar las leyes y las tradiciones.

El *orden*, asegurado por la disciplina, y el *progreso*, asegurado por la neutralidad, convivían de forma armónica en una sociedad relativamente integrada por la educación “común” y cada vez más segmentada en las oportunidades educativas reales. Bien se puede llamar a esta etapa de *normalización pedagógica de la enseñanza ética y ciudadana*, caracterizada simultáneamente por la idealización espiritualista de determinados valores, en nombre de la disciplina, y por la supresión positivista de los contenidos morales y cívicos, en nombre de la neutralidad. El resultado fue que la educación moral quedó confinada en el abstracto plano de los fines de la educación, o en las muy concretas formaciones del currículo oculto.

Por otro lado, la rápida recepción y expansión de la Escuela Nueva generaron cuestionamientos serios al disciplinamiento normalista e intentaron “con relativo éxito” abrir la escuela a la vida y a la sociedad, instalando fuertemente la preocupación por el niño y su mundo. Las críticas al positivismo y a la axiología se hicieron, en este caso, a partir de un *pragmatismo teórico* de fuerte tradición sajona, que trató de romper los límites especulares tanto del científicismo como del espiritualismo.

Este precario equilibrio entre neutralidad y disciplina se vio fuertemente amenazado por dos elementos de naturaleza diversa. A partir de la década del '30, comenzaron serias intervenciones del estado, que duraron los cuarenta años de inestabilidad política de nuestra sociedad y quebraron la neutralidad, primero por la imposición de la enseñanza religiosa y, segundo, por el adoctrinamiento ideológico-político expreso. El positi-

vismo, la axiología y el mismo pragmatismo fueron criticados desde una visión claramente *metafísica*: los hechos fueron reemplazados por esencias, y los valores, fijados absolutamente por el orden natural y jerárquico de los bienes.

El laicismo, que había sido una crítica al dogmatismo religioso, quedó acorralado en una oposición a la “enseñanza libre”, confundido con un estatismo intervencionista frente al libre juego de los intereses corporativos de la sociedad civil. En realidad mostraba el lento deslizarse de la escuela, de ser un instrumento del estado al servicio de la unidad nacional, a ser un elemento significativo en las nuevas y complejas relaciones del mercado, tanto nacional como internacional. Las relaciones de la escuela con el desarrollo económico reemplazaron las preocupaciones por la integración “política”. Se instaló el estado tecnocrático protagonizado por dictaduras militares, y la escuela introdujo el “planeamiento” y la pedagogía por objetivos, obsesionada por la “eficacia”.

El normalismo, nacido como crítica al elitismo pedagógico y real artífice de la educación “popular y común”, terminó acorralado en una oposición a las pedagogías críticas, confundido con un mero funcionalismo adaptativo, esclerosado en sus contenidos y en sus métodos, frente a las crecientes necesidades de calidad y de distribución equitativa del conocimiento, para conseguir trabajo, y frente a las también crecientes demandas de expresión y de contención, para construir identidad, que en realidad mostraba el lento deslizarse de la escuela, como monopolizadora de la enseñanza, hacia los nuevos agentes educativos, no definidos ahora como sujetos políticos sino como “agentes sociales”. En realidad, se trata del lento deslizarse de la escuela hacia la “competitividad” y el “individualismo”, que transforma los ideales modernos de integración social en una confusa idea de “ciudadanía moderna”.

La circulación de diferentes enfoques teórico-prácticos del aprendizaje, como el conductismo, el constructivismo, el aprendizaje social, eclécticamente asimilados en la formación y la capacitación docentes, junto con una implacable crítica al “vaciamiento de contenidos” y a la “pérdida de significación social de la escuela”, produjo un estado de *ruptura de la normalización*, que profundizó la segmentación educativa con un nuevo criterio: escuelas “innovadoras” y escuelas “esclerosadas”, maestros “actualizados” y maestros “quedados”, instituciones “autoritarias” e instituciones “participativas”.

Lo que pasa, en definitiva, es que a partir de la década del '60 y sobre todo en los '70 y comienzo de los '80, la sociedad entra en crisis cada vez más profundas. El refugio en la cultura escolar y en su moral peculiar es cada vez más disfuncional en relación con las necesidades sociales, aun las de la mera integración cultural, cada vez más críticas. Las luchas de los '70 y el terrorismo de estado en nuestro país se llevaron, junto con tantas vidas, las ilusiones del positivismo pedagógico, del espiritualismo axiológico, del pragmatismo democrático. Ni la neutralidad laica ni la disciplina normalista ni la escuela activa sirvieron para entender lo que pasaba ni para sostener la ruptura de la escuela y su cultura en relación con la sociedad y sus necesidades educativas.

Con toda esta historia a cuestas, los maestros han ido madurando su comprensión de *la escuela como vigencia de lo público*, decantación y actualización de lo mejor del legado histórico de la escuela laica, normalista y activa. Pero se sienten, muchas veces, tensionados entre una *pedagogía de la mera resistencia y el aguante* frente a los sucesivos intentos de vaciar de significación social a la escuela y de creciente desjerarquización social de la profesión docente, y una cierta *pedagogía del pragmatismo innovador*, con mucho de compulsión al cambio y a la capacitación sin saber bien para qué, temiendo perder el sentido del trabajo o, más simplemente, el empleo.

La transformación educativa del sistema, exigida por la nueva Ley Federal de Educación, no podrá llevarse a cabo al margen de esta historia, por compleja y dolorosa que sea.

Con la recuperación de la vida democrática aparece con claridad la necesidad de enseñar a vivir en democracia, a defenderla, a valorarla, para lo cual es necesario conocerla y conocerla bien. Y no se trata de conocer la democracia en abstracto sino entenderla en sus desafíos actuales, al terminar el siglo, ante la evidencia de la crisis de las instituciones sociales fundantes del orden y el progreso, como la familia ("natural") y el estado ("nacional"), y ante la fuerte crisis de valores, las desigualdades en el desarrollo, la interculturalidad, que subyacen a las frágiles integraciones de los estados nacionales modernos, la comunicación masiva, el aparente fracaso del estado de bienestar y la aparente retirada de las ideologías y de las utopías.

Simultáneamente, los niveles de desarrollo científico y tecnológico, de realización personal, de mayor equidad en las relaciones sociales no han

mejorado automáticamente. La imposición del modelo globalizado en la economía, altamente competitivo, y sus exigencias de ajustes estructurales, que prácticamente eliminan hasta la idea del estado de bienestar y de la seguridad social, presentan desafíos inéditos en relación con la escuela moderna, y entre ellos la necesidad de enseñar a vivir en un mercado salvaje, a criticarlo, a ponerle los límites que la justicia social exige. Los niveles de desocupación, crecientes en todo el planeta, no presentan un panorama promisorio acorde con las mayores exigencias de conocimientos para el trabajo y para la vida social. Si para los modernos “saber es poder”, en estos tiempos el mensaje parece ser “saber más es poder más que otros”. La circulación masiva y electrónica de la información rompe las defensas culturales, y todos estamos sometidos a la influencia de todo tipo de valores, normas, actitudes, modelos, pretendidas autoridades para opinar, aconsejar y hasta sentenciar.

Casi sin darnos cuenta nos encontramos ante nuevos desafíos y nuevas exigencias. Uno de ellos se traduce en la necesidad de enseñar contenidos, con toda la intencionalidad y la profesionalidad necesarias para dar formación ética y ciudadana. No basta hoy definir los grandes “fines” de la formación integral de la persona ni basta tampoco ocultarlos o dejarlos implícitos en el currículo no formal. No basta tampoco esperar esta educación sólo de la familia, también sometida a la misma crisis de valores y a incertidumbres sobre su función. Incluso la variedad de estilos y de roles de los grupos familiares a los que pertenecen los alumnos, si es que tienen alguno, hace más común la delegación de la formación moral y ciudadana en la escuela.

Es necesario discutir los contenidos de la formación ética y ciudadana, y tratar de lograr consensos amplios sobre los que son “básicos y comunes”, hoy y aquí. Los criterios para esta discusión no pueden ser otros que los propios de *una política educativa pública*: que sean para todos, sin exclusiones ni restricciones; que sean criticables racionalmente, históricos, modificables desde argumentaciones públicas, y no desde negociaciones secretas, y que sean capaces de construir proyectos comunes.

Sin embargo, no porque ahora tengamos definidos contenidos básicos comunes para la formación ética y ciudadana deja de ser importante que explicitemos, como objetivos de la educación, la necesidad de *alfabetizar en ética y ciudadanía*. Se trata de no caer en la “falacia escolar” que consiste en creer que los contenidos de la formación ética y ciudadana son

meramente una disciplina más, de la misma naturaleza que las otras disciplinas escolares. Al contrario, esto nos permitirá entender un primer sentido de la necesaria *transversalidad* de estos contenidos específicos: el de la relación con los otros contenidos educativos y con la misma noción de contenido educativo (que incluye: procedimientos y actitudes).

Tampoco porque ahora tengamos definidos contenidos básicos comunes deja de ser operante trabajar sobre el currículo oculto. Se trata de no caer en la “falacia de la explicitación”, que consiste en creer que, porque decimos “ahora vamos a enseñar ética y ciudadanía”, desocultamos, sin más, los efectos “morales y cívicos” de nuestras prácticas cotidianas. Al contrario, esto nos puede ayudar a entender el otro aspecto de la *transversalidad* de estos contenidos específicos de la formación ética y ciudadana, el que tiene que ver *con las prácticas institucionales y con los proyectos* de las comunidades educativas concretas.

¿QUÉ SIGNIFICA HOY ENSEÑAR ÉTICA Y CIUDADANÍA?

Enseñar a fundamentar racionalmente principios de valoración y normas de acción, que permitan construir *una moral pública* y también *un juicio autónomo* sobre las diversas valoraciones que concurren o colisionan en la sociedad contemporánea, y construir una *inteligencia solidaria* atenta a las necesidades de los otros y al cuidado de la vida.

Para esto es necesario, en primer lugar, enseñar a distinguir la *ética* como disciplina racional, y la *moral* como el conjunto de valores y normas que se conforman como una tradición social determinada o como marcos referenciales para la toma de decisión y las acciones de individuos determinados.

Justamente, una moral *pública* es aquella que se rige y encuadra en principios éticos compartidos y respetados por todos. Es lo que algunos autores llaman “ética mínima”, aquella que permite, por lo menos, la convivencia pluralista y democrática desde diversas morales sociales e individuales.

Por eso, enseñar ética no es inculcar o imponer una moral o determinados valores que conforman el patrimonio de esa moral. Es enseñar a *razonar moralmente*, empleando principios éticos de fundamentación de los valores y de las normas. Es enseñar a *resolver, por el diálogo ar-*

gumentativo, los conflictos de valores. Es enseñar a *respetar las diferencias*, y a construir *proyectos comunes*, por pequeños que sean, basados en los principios racionales y en el diálogo argumentativo.

Es necesario, en segundo lugar, enseñar a distinguir *personalidad o sujeto moral* —que tiene que ver con la dignidad y la autonomía del hombre como tal, es decir con los derechos humanos, y con la sensibilidad y el cuidado del otro como tal, es decir con el compromiso solidario— de la *identidad personal o sujeto social* —que tiene que ver con los bienes y los proyectos individuales y sociales.

Justamente, una personalidad moral se construye a partir de conseguir un juicio moral autónomo, un pensamiento crítico, una capacidad de diálogo argumentativo, una autorregulación de la conducta, y la formación de sentimientos de cuidado y respeto del otro y de todo aquello que confluye en comprometerse con la vida y sus condiciones ambientales.

Por eso, enseñar ética y ciudadanía no es modelar sujetos, conforme a determinadas pautas valorativas y normativas fijas e inamovibles. Tampoco es incorporar pasivamente una tradición determinada de valores y orientaciones para la acción. Es, por el contrario, trabajar por formar *un juicio moral autónomo y una inteligencia moral solidaria*, capaces de evaluar críticamente y con responsabilidad social los propios valores en que se ha sido formado, los que provienen de la presión ambiental, y reconocer aquellos que lentamente la humanidad ha ido construyendo como universales expresados en los derechos humanos. Es aprender a *moverse en el juego de reglas* de la democracia y el pluralismo, aprender a *comprometerse* con los valores críticamente asumidos; es aprender la *coherencia* entre lo que se dice y lo que se hace; es poder *encontrarse como sujeto libre y digno* desde el deseo individual y desde los roles sociales.

Personalidades morales autónomas y dialogantes, críticas y comprometidas, son capaces de sostener una moral pública, que simultáneamente se construye con principios de una ética procedimental y argumentativa en relación con las normas y su validez universal, con sentimientos de una ética del cuidado de la vida buena y feliz para todos y para cada uno, y el respeto de las diferencias, sin resignar proyectos comunes y solidarios. Si hay algo que no existe es la ética privada, como no existe el lenguaje privado.

La educación ética y ciudadana ha de ser para una moral pública, porque la enseñanza en la escuela es socialización por el conocimiento legitimado públicamente, y no por la transmisión de meras convenciones o por la iniciación catequética en determinados dogmas. Lo que ocurre es que lo público, que legitima el conocimiento, no se limita sólo a reglas de argumentación crítica y a procedimientos de universalización para consensuar las normas válidas de la convivencia. También penetra la discusión argumentada de los bienes, que constituyen el conjunto de valores y virtudes públicas y de derechos humanos que aseguran, simultáneamente, la *justicia* —que es equidad y solidaridad— y la *felicidad* —que es autorrealización, en la diferencia y en la comunicación.

¿CÓMO ENSEÑAR CONTENIDOS EDUCATIVOS PARA LA FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA?

Planteado uno de los trayectos de la genealogía de la formación ética y ciudadana en la escuela —el que tiene que ver con nuestra propia historia— y planteado el sentido que tiene hoy esta formación, hace falta señalar algunas cuestiones relacionadas con el “cómo”.

La tesis fundamental es que no hay “cómo” sin “qué”. La enseñanza de estos contenidos exige, como condición necesaria aunque no suficiente, conocerlos y conocerlos bien. Es decir competencia teórica en *los saberes específicos* relacionados con la ética y la lógica, el derecho y la política, la psicología y la antropología. Estos saberes necesitan, además, la correspondiente contextualización histórica y social.

En este sentido, enseñar contenidos para la formación ética y ciudadana exige la interacción de saberes disciplinares distintos, y se constituye, epistemológicamente, como un verdadero *campo interdisciplinar*. Lo interdisciplinar, sin embargo, sólo es posible desde identidades disciplinares fuertes. De lo contrario, cosa que ocurre con frecuencia, se lo confunde con meras yuxtaposiciones, más o menos caóticas, o con meras integraciones en los papeles, más o menos forzadas.

Aquí es necesario explicitar que el problema radica en que la función de la escuela, en los niveles básico y polimodal, no es formar expertos disciplinares ni mucho menos expertos interdisciplinares (lo cual corres-

ponde claramente al nivel universitario). Lo que hace la escuela, o debiera hacer, es *socializar mediante el conocimiento*, lo cual quiere decir que garantiza que el sujeto social que logre pensamiento crítico, juicio autónomo, capacidad de decisiones racionales y libres, coherencia entre lo que siente y lo que piensa, entre lo que dice y lo que hace, y posibilidad de creatividad en todos los ámbitos de su experiencia.

Se trata de una socialización que, al ser por el conocimiento fundado y válido, forma sujetos sociales, capaces de comprender y modificar esa misma realidad social en la cual se incorporan.

Por lo cual no estamos pidiendo que los maestros y los profesores de la EGB sean expertos en ética, derecho, lógica, psicología, como tampoco les pedimos que lo sean en historia, geografía, lengua o matemática. Sí tienen que ser expertos en socializar, mediante el conocimiento, a los alumnos del primero al noveno grado, es decir en enseñar los contenidos educativos propios del nivel de la Educación General Básica. Lo que estamos postulando es que en la formación básica de los maestros como en su capacitación continua, se les enseñe a enseñar estos contenidos de formación ética y ciudadana, para lo cual es necesario, simplemente, conocerlos bien.

Una segunda cuestión, relativa al cómo, tiene que ver con la *transversalidad* de estos contenidos. Es importante distinguir este concepto de la interdisciplinariedad. Los contenidos de la educación ética y ciudadana son interdisciplinarios en su fundamentación epistemológica, en cambio son, o pueden ser, transversales en su organización curricular. Esta distinción es importante para no vaciar de contenidos la educación ética y ciudadana, al diluir su especificidad disciplinar e interdisciplinar, y también para no caer en las falacias mencionadas más arriba, la “escolar”, que consistiría *en encerrar* en una asignatura escolar lo que debe atravesar toda la enseñanza de la escuela, y la de “explicitación”, que consistiría *en desplazar* la formación ética y ciudadana del tejido cotidiano de las prácticas institucionales de la escuela, para colocarla solamente en sus espacios y tiempos de enseñanza explícita.

Con estas aclaraciones podemos plantear la tercera cuestión, que es la fundamental. Es necesario *construir una didáctica centrada en estos contenidos* de formación ética y ciudadana. Y es esa didáctica la que debemos enseñar a los maestros, para que puedan a su vez enseñar los contenidos a los alumnos. Junto a los contenidos, que ya señalamos —distinción de

ética y moral, componentes de la personalidad moral, formas de razonamiento moral y de argumentación crítica, funciones y sentido del derecho, fundamentos y sentidos de la democracia, derechos humanos, valores, normas, obligaciones—, es necesario que los docentes conozcan bien las teorías del desarrollo moral y del conocimiento social, y que tengan conocimientos teóricos y prácticos de diversos programas para educar en valores, para la democracia, para los derechos humanos, para el pensamiento crítico, etcétera.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Para que la formación ética y ciudadana sea hoy planteada en términos de contenidos educativos básicos y comunes, nos parecen necesarias tanto la respuesta de la escuela a la creciente demanda social de aprendizajes para una moral pública, como la que se debe dar a las crecientes incertidumbres de los docentes de cómo enseñar estos contenidos, con esta escuela, con estas difíciles situaciones laborales, con esta crisis social que nos envuelve a todos.

Es necesario no confundir las cosas. No se trata de cargar a la escuela y a los maestros con la exigencia (y la culpa), frente a la ausencia de una moral pública y de una ciudadanía responsable, en una sociedad con signos crecientes de competitividad salvaje, desocupación frustrante, violencia larvada en las relaciones.

Los educadores apostamos a una socialización por el conocimiento legitimado públicamente, a que podamos construir una moral pública y solidaria, a que se puedan formar sujetos sociales críticos, autónomos, responsables. Y desde ahí, apostamos a que se pueda transformar la sociedad, sabiendo que no lo hace sólo la escuela, pero también que no se logra sin ella.

Lo que podemos y debemos hacer los docentes es revisar nuestras relaciones con el conocimiento y con los valores, y ~~hacerlo no sólo como~~ profesionales de la enseñanza sino como profesionales que enseñamos en instituciones sociales a construir determinadas prácticas, que también tenemos que revisar porque sabemos que estamos atravesados por las mismas crisis y las mismas incertidumbres que los demás ciudadanos.

En la formación ética y ciudadana de la sociedad, que es una tarea que

nos trasciende y nos atraviesa, nos toca enseñar en la escuela contenidos educativos pertinentes, significativos y válidos, es decir públicos. Con todo nuestro entusiasmo, inteligencia, y poniendo el cuerpo cada día. Nada más, pero también nada menos.

EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA Y LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

En su sentido más amplio y por definición, la educación es para la convivencia. En efecto, la socialización consiste, precisamente, en aprender a vivir con otros, es decir a convivir. Aprender a vivir con otros implica “saber” vivir con otros, y este saber es enseñado por aquellos que tienen el poder (originario o derivado) de regular socialmente la convivencia.

Sin embargo, este primer sentido está fuertemente cargado de una especie de *naturalismo*, axiológicamente neutro. Como el ser humano tiene que vivir en sociedad, es decir, convivir, aparentemente no importa cuál sea el sentido de esa convivencia. En todo caso es necesario enseñar a vivir con otros. Y hacerlo de cualquier forma que sea.

Si se trata de enseñar la convivencia, la pregunta, sin embargo, es qué tipo de convivencia, con qué carga valorativa se la comprende y qué relación tiene con saberes enseñables en la escuela.

En efecto, aun partiendo de este sentido más amplio, enseñar a convivir no siempre quiso decir lo mismo ni siempre se hizo de la misma manera ni tampoco se lo fundamentó con los mismos argumentos. Enseñar a convivir es, en realidad, una compleja *construcción ideológica*, donde es posible discernir tanto la función integradora de la ideología, en tanto representación colectiva compartida, como la función de legitima-

ción del plus de poder, que pide la autoridad social, y de ocultamiento o encubrimiento de intereses particulares, para legitimar el dominio.

Es decir, enseñar a convivir puede significar integrar a los individuos en un colectivo regido por representaciones compartidas y presentadas como “naturales” u “obvias”. O bien puede significar quitar a los individuos ese “plus” de legitimidad y consenso que necesita el poder social, y que naturalmente no estarían los individuos inclinados a dárselo. O bien puede, lisa y llanamente, consistir en “convencer” a los individuos que tienen que aceptar, como interés de todos, una convivencia que en realidad sólo beneficia a algunos.

Por lo mismo que la convivencia se aprende a partir de lo que se enseña, su sentido puede quedar “naturalizado”, “desviado”, “distorsionado”, según sean los conocimientos respectivos que se enseñen.

Sin duda que la convivencia define *estructuralmente* la vida humana, como la vida de la mayoría de las especies. La dificultad radica en las *definiciones históricas* de la convivencia, en el sentido ideológico que le demos.

Cuando se dice “educar para la convivencia”, se está diciendo, en realidad, “educar para la aceptación de las ‘reglas de la convivencia’ ” vigentes en un determinado grupo, con sus respectivos esfuerzos por hegemonizar su sentido, es decir, encontrar bases amplias de consenso.

La convivencia humana está regulada socialmente. Es en realidad un problema *cultural*. Más aún, las mismas teorías sobre el instinto gregario, la naturaleza social, el vínculo fundado en necesidades naturales (como la conservación de la especie o la posibilidad de la supervivencia) son opciones culturales, ideológicas, claramente relacionadas con la cuestión del sentido y del tipo de convivencia.

La regulación social de la convivencia parece exigida por dos obstáculos: uno relacionado con la realización del *deseo*, y otro relacionado con el ejercicio del *poder*. Por eso creo importante relacionar este problema con la formación del inconsciente y con las formaciones ideológicas. El inconsciente se forma a partir del “destino de las pulsiones”, y es la *represión* su gran organizador; y las ideologías se forman a partir del “destino de las instituciones”, y es la *legitimación* su gran organizador.

Esta complicidad de la convivencia con el deseo y el poder, en tanto construcciones más o menos ideológicas, necesita algunas precisiones.

Por de pronto, desde esta óptica, enseñar a convivir es enseñar a saber qué hacer con el deseo y qué hacer con el poder. Son saberes en torno al deseo y son saberes en torno al poder. Saber convivir es, en realidad, saber qué hacer con el deseo y saber qué hacer frente al poder. Es decir, saber que las interacciones con los otros están “reguladas”, “normadas”.

La convivencia humana parece imposible sin que se instale, junto al deseo, la culpa y junto al poder, la coacción.

Sin embargo, *enseñar* a convivir es enseñar a *conocer* las reglas de la convivencia, a tener actitudes racionales, cognitivas, críticas, frente a estas mismas reglas. En este sentido, enseñar a convivir es enseñar a saber qué hacer con los saberes sobre las reglas de la convivencia; aprender a entender cómo se constituyen históricamente, cómo se transmiten, cómo se pueden cambiar. Es discutir la tesis de la socialización por la mera represión, y los criterios de legitimación desde la mera imposición.

¿Para qué convivir? ¿Sólo para no destruirnos o para adaptarnos a una realidad dada, para ocupar un lugar que nos asigna el poder de otros? ¿Se trata, acaso, de convivir para sobrevivir, como una ley natural, sin importar el sentido de la vida, de la convivencia e, incluso, de la supervivencia?

Ésta es la cuestión que está en juego. Enseñar a convivir no es meramente socializar o adaptar a los individuos al orden social dado.

A partir de estos supuestos digamos claramente que educar es socializar, pero mediante la enseñanza de saberes legitimados públicamente, que por lo mismo implican un aprendizaje en condiciones de sujetos autónomos, capaces de comunicarse argumentativamente sus razones, de reconstruir históricamente los saberes acerca de las reglas sociales y de convivencia, y de fundamentar éticamente su pretendida legitimidad.

Y a esta definición precisa de educación se refiere también enseñar a convivir. Hay saberes en torno a la convivencia que tienen *que legitimarse públicamente*, es decir, por su universalidad, su posibilidad de crítica histórica y su sometimiento a principios éticos fundamentales.

Por eso es necesario que construyamos *las bases de un currículo de formación ética y ciudadana* –porque de eso se trata en la convivencia–, con todas las opciones frente al conocimiento y los valores, que implica un currículo, y no que nos contentemos con enunciar una lista de temas o de contenidos sin marcos teóricos, sin opciones de política educativa, sin claras referencias de su carácter público.

Sin eufemismos de ninguna naturaleza, hoy hay que enseñar la convivencia *justa*, no cualquier convivencia, no cualquier adaptación social. Y hay que enseñarla, porque la convivencia justa implica *conocimientos* en torno a la sociedad y a los derechos y las obligaciones. Y son conocimientos históricos que fueron condensándose en saber qué son los derechos humanos, por qué un orden democrático garantiza mejor esta justicia de la convivencia, y por qué se nos exige una participación activa para cambiar lo que la obstaculiza y lo que tiende a legitimar un orden social de exclusión, marginación y ausencia de sentido.

De aquí la necesidad de plantear la enseñanza de la convivencia, como enseñanza para la participación ciudadana. Y entonces trabajar para entender qué significa hoy la ciudadanía.

La convivencia, entonces, es una categoría ética en un sentido estricto, y no meramente una cuestión de socialización del deseo. La ciudadanía es una categoría política en un estricto sentido de la palabra, y no meramente un problema de adaptación legitimadora del orden vigente.

Sin duda que enseñar convivencia es una cuestión más que curricular, en el sentido que atraviesa todas las prácticas institucionales y la vida escolar misma. Pero esto no quiere decir que no tengamos que plantearlo como una cuestión curricular formal. Porque, en definitiva, se trata de un problema de conocimiento, de saberes, de posibilidades de relacionar hechos y valores, teorías y prácticas, instrumentos y fines.

La pregunta que quisiera hacer es la siguiente: ¿cómo el conocimiento mismo y nuestras relaciones con él enseñan la convivencia, o enseñan un sentido posible para la convivencia?

Mi tesis, obsesivamente repetida en el último tiempo, es que sólo legitimado como público el conocimiento educa para la convivencia dignamente deseada. Quisiera entonces relacionar la enseñanza de la convivencia y de la participación democrática con la afirmación siguiente: la escuela es el ámbito de vigencia de lo público o, mejor dicho, puede ser un ámbito de vigencia de lo público o todavía mejor expresado, es un ámbito donde debemos construir un espacio público. Precisamente porque enseñamos, es decir trabajamos con el conocimiento.

En este sentido, estoy proponiendo una definición normativa de la escuela: la escuela no es sino la obligación moral de pensar públicamente, es decir enseñar y aprender:

1. conocimientos *destinados a todos*, sin restricciones ni exclusiones, sin discriminaciones de ninguna especie;
2. conocimientos *críticos*, porque vinculan la teoría a la práctica, lo instrumental a lo valorativo, lo científico a lo político, lo comprensivo a lo transformador;
3. conocimientos *solidariamente responsables*, porque están orientados por un interés emancipatorio, en relación con todas las violencias internas y externas.

Esta concepción se basa y fundamenta en lo que ya algunos autores están llamando la *justicia política*, es decir la necesidad de postular que los principios éticos constitutivos de la vida social no pueden dejar de institucionalizarse públicamente. Y la escuela es la institución pública del conocimiento.

La convivencia, entonces, no puede ser sino una forma de postular y realizar la justicia. Enseñar a convivir es enseñar que las relaciones sociales deben basarse en la equidad y en la solidaridad. Que la igualdad lo es con respecto a la libertad, como diría Bobbio, y por lo mismo frente a la ley, de derechos o jurídica, de oportunidades, de hecho o sustancial.

Por eso la convivencia es, en realidad, ciudadanía; es *reconocer el espacio de lo público*, constituirlo, cuidarlo y criticar lo que obstaculice su conformación.

Que la escuela enseñe la convivencia y la participación ciudadana tiene que ver con aquello que Giroux llamaría los “macroobjetivos”, que son justamente los que atraviesan todos los “microobjetivos” que podemos ponernos al enseñar contenidos educativos prescriptos curricularmente. Estos macroobjetivos tienen que ver, fundamentalmente, con la forma de relacionarnos los docentes con el conocimiento, con las formas como comprendemos y enseñamos las relaciones del conocimiento con la práctica social, con las relaciones económicas y políticas, en última instancia con los valores deseables, y con los principios de libertad y justicia que los hacen precisamente deseables.

Se trata entonces de enseñar a convivir desde los principios mismos de la justicia y desde las reglas de participación ciudadana, porque creemos en la democracia y porque sabemos que su gran supuesto es, precisamente, el reconocimiento de la igualdad de los hombres en su dignidad y en su libertad, con las respectivas exigencias. La escuela enseña la conviven-

cia, porque enseña una forma de relacionarse con el conocimiento que no puede entenderse sino como pública, en los sentidos ya mencionados.

Quisiera explicitar esta idea señalando las formas de relacionarse con el conocimiento, que no permiten aprender a convivir justamente y a participar democráticamente.

Por de pronto, el *autoritarismo*. Pero me refiero aquí al autoritarismo mental, al dogmatismo, a la incapacidad de exponer lo que se enseña a la crítica, a su relativización histórica, a su interacción con las relaciones sociales y de poder, que han ido generando y produciendo diversos conocimientos seleccionados por el docente.

En segundo lugar, el *sesgo iluminista* de la educación, que supone que el alumno es un “salvaje cultural” o una *tabula rasa*, que postula el olvido de los sentidos sociales y de la vida cotidiana, para poder aprender disciplinadamente una ciencia, una técnica o una norma de conducta. Creo que la forma iluminista de relacionarse con el conocimiento es profundamente antidemocrática, aunque postule ilusoriamente una defensa de la autonomía de la razón y entienda que sólo el uso “puro” de la razón nos da “mayoría de edad”.

En tercer lugar, la *razón instrumental*, que ya hoy, claramente, es la razón competitiva. Se trata de imaginar el funcionamiento de la razón en términos puramente manipulativos de la realidad, desde el supuesto de que la única lógica posible es la de medios y fines, y que el único modelo de realidad son las cosas. Esta razón instrumental, erigida en canon o regla de la razón y del conocimiento mismo, es un obstáculo para la convivencia, porque implica pensar al otro como medio y no como fin en sí, y pensar las relaciones humanas simplemente como mecanismos de algún tipo de engranaje.

Desde el autoritarismo, el iluminismo y el instrumentalismo es imposible enseñar la convivencia, y menos aún la ciudadanía. Quiero insistir en este tema, porque realmente es la relación crítica con el conocimiento la que permite constituir al sujeto de la convivencia justa, es decir al sujeto social capaz de respetar al otro, de escuchar sus razones, de defender con coherencia lo que se afirma, sin pretender instrumentalizar al otro, descalificarlo ni dominarlo dogmáticamente.

Enseñar la convivencia justa y la participación ciudadana es orientar

el conocimiento escolar a la construcción de lo público. Es, en realidad, una educación para lo público.

Pero esto necesita algunas precisiones más, porque es indudable que lo público es, terminando el siglo, uno de los tópicos políticos y sociales más cuestionados.

Justamente porque estamos criticando el autoritarismo, el iluminismo y el instrumentalismo en el conocimiento, estamos defendiendo una concepción de lo público que incluye la democracia, la participación social sin discriminaciones y la apertura a horizontes integradores de la vida cotidiana y de todas las manifestaciones de la personalidad, de los individuos y de los grupos.

Y esto no significa otra cosa que definir lo público por la dimensión ética de la justicia, y definir la justicia también por su dimensión política o pública. No basta “dar a cada uno lo suyo”; es necesario, además, que el equilibrio o la equidad así alcanzada sea mantenida por normas universalmente aceptadas.

No basta definir lo público por la mera autonomía en el uso de la razón como principio que define la igualdad por la dignidad misma; es necesario, además, mostrar cómo esta autonomía reconoce el deseo y sus singularidades, y las instituciones sociales y sus regularidades.

Enseñar la convivencia justa y la participación ciudadana democrática es enseñar a *pensar autónomamente*, sin que esto implique dogmatismo, soberbia iluminista ni manipulación instrumentalista. Es, fundamentalmente, enseñar un modo de relacionarse con el conocimiento, una dirección de los saberes que se aprenden, una forma de saberse vinculado a la historia y a la sociedad.

Enseñar la convivencia justa y la participación ciudadana es algo más que socializar el deseo “omnipotente” de los individuos. Es hacerlo, poniendo en cuestión, al mismo tiempo, los criterios de legitimación del poder “hegemónico” que pretende controlar este mismo proceso de socialización.

Quisiera añadir a estas reflexiones sobre la enseñanza de la convivencia una última meditación. ¿Por qué esta insistente demanda que la escuela, la educación, se responsabilice de la convivencia social y de la ciudadanía moderna? Mi respuesta es tajante: porque este modelo de globalización excluyente, de descentralizaciones segmentadoras, de competitividad salvaje y de vaciamiento de la memoria y de la utopía, necesita socialización

mínima, necesita contención de la posible violencia social, necesita controlar el deseo de justicia y legitimar el poder injusto.

Temo que, detrás de la insistencia en que la escuela enseñe la convivencia, se esconda el mandato de fragmentar la resistencia y de defender una sociedad mínima, adaptada a las exigencias del modelo socioeconómico hegemónico. Como diría Claus Offe, las contradicciones de la democracia, dependiente de este modelo de capitalismo salvaje, exige una lenta transferencia de la responsabilidad pública a los movimientos sociales, y los agentes socializadores dispersos.

Por eso mi insistencia en interpretar la enseñanza de la convivencia y la participación ciudadana en términos de convivencia justa y de construcción participativa de lo público. No vaya a ser que se esté pretendiendo responsabilizar a la escuela de los serios problemas que este modelo de relaciones sociales y políticas genera, para la equidad, la solidaridad y la responsabilidad histórica.

Por eso, también, mi insistencia en las relaciones del docente con el conocimiento. Creo que, desde estas premisas, es posible discutir un sentido positivo para la llamada transversalidad de la enseñanza de la convivencia y la ciudadanía, y es posible también profundizar sobre la necesidad de plantear estos temas en todo el ámbito de la cultura escolar, y con especial énfasis en la dinámica institucional del trabajo escolar.

Los docentes no somos ni *huellas* ni *espejos*. No se trata que los demás, los alumnos, sigan nuestros rastros, porque así llegarán a la verdad, y menos que se vean reflejados en nuestra superficie, porque así se comprenderán a sí mismos. Somos simples *señales*, de que no hay huellas dejadas por la realidad marcando un único camino, y de que hay muchos espejismos, que nos ilusionan con poder aposentarnos y dejar de caminar.

Enseñar la convivencia, si se trata de enseñar la convivencia justa, es convivir con los otros, sin imposiciones autoritarias, sin descalificaciones iluministas, sin competitividades instrumentalistas. Pero esto implica que sabemos lo que enseñamos, que sabemos por qué lo enseñamos y que sabemos para qué lo enseñamos.

Enseñar a convivir justamente, y entonces a participar con entusiasmo en la ciudad, es aprender a construir lo público, sabiendo que cuidar a los otros es cuidarnos a nosotros mismos y que cuidarnos a nosotros mismos es cuidar la igualdad de oportunidades y los espacios públicos, para el

gozo compartido, el conocimiento comunicado, el trabajo solidario y la esperanza común.

¿Acaso lo más deseado en el deseo no es ser reconocido como deseo, y por lo mismo, la convivencia justa? ¿Acaso lo más poderoso del poder no consiste en ser legitimado como poder y, por lo mismo, la participación ciudadana en la construcción de lo público? Aprendamos a relacionarnos públicamente con el conocimiento, y entonces estaremos enseñando la convivencia y la participación ciudadana, la justicia y la democracia.

LA POLÍTICA EDUCATIVA Y LOS PROYECTOS INSTITUCIONALES

En este capítulo me propongo discutir algunos componentes del proyecto institucional educativo, desde el supuesto que el trabajo escolar, hoy, necesita afinar su comprensión, ya que parece un camino cada vez más demandado y practicado en las escuelas.

Pareciera que el desafío de los educadores hoy día no es ya su incorporación a una organización escolar determinada (tema todavía no resuelto), cuanto sus formas de ubicarse en los proyectos institucionales. El tema afecta no sólo a los directivos y docentes, sino también a los técnicos que trabajan en el campo educativo.

Sin duda que una cuestión central en la reforma educativa, la necesaria, la deseada, la propuesta, la posible, pasa por la creciente demanda a la escuela de trabajar “por” y “desde” proyectos institucionales educativos.

Hay un creciente desplazamiento del lenguaje *burocrático-administrativo* de la escuela como “organización”, hacia un lenguaje *socio-dinámico* de la escuela como “institución”. Las imprecisiones son muchas, y en algunos casos realmente interesadas. Por de pronto, en ambos casos, como ya lo mostró Max Weber, estamos ante fenómenos de racionalización del uso del poder, con sus correspondientes problemas de legitimación. Por otro lado, en ambos casos, está como común una red de semántica jurídica bastante compleja.

En términos generales, parece que el deslizamiento tiene que ver con el acento en “lo social” más que en “lo político”, y que sugiere un alejamiento de lo público a lo privado, o una redefinición social de lo público-político. No son ajenos a este movimiento la crisis de la modernidad ilustrada y romántica, y esta extraña modernidad posmoderna donde hoy culturalmente nos situamos.

Para muchos, hay que dejar de pensar a la escuela como una “administradora de políticas públicas” y aprender a verla como una “gestora de políticas sociales”. Esto, a su vez, nos parece que toca, de forma muy compleja, el concepto mismo de educación.

La tan mentada crisis del estado, del sujeto político, del sujeto a secas, del sí mismo y de la identidad social, es simplemente el macrocontexto del tema. Tratemos de abrírnos camino en la compleja red de sentidos, que se entrecruzan en esta categoría de proyecto institucional educativo.

Se hace necesario profundizar en el concepto mismo de proyecto institucional educativo para poder hacer frente a las ambigüedades puestas en marcha en la discusión actual y para poder tomar decisiones con mayor lucidez.

Presentamos elementos reflexivos desde cuatro contextos: el político, el epistemológico, el psicosocial y el pedagógico.

I. PROYECTO INSTITUCIONAL Y POLÍTICAS DE DESCENTRALIZACIÓN

La importancia creciente del tema de la institución tiene que ver, básicamente, con la oleada descentralizadora en el ejercicio del poder político. La raíz de fondo de este contexto está relacionada con la disfuncionalidad y las contradicciones del poder centralizado en los estados nacionales, para la actual etapa del llamado capitalismo tardío o posindustrial, con respecto a fenómenos de transnacionalización y acumulación de capital por mecanismos de “emergentes” y de rápido traslado territorial. La recesión y la desocupación y la simple y llana exclusión son fenómenos que, junto con la rápida hipertecnologización de la producción y la distribución, han llevado a nuevas relaciones entre la economía y la política.

La “autonomía” de la economía, en relación con la política, necesita

ensayar otras formas de democracia más allá de la mera representatividad.¹ Los movimientos sociales, la microfísica del poder, la dispersión del sentido, la ruptura de los vínculos sociales, son signos más que suficientes para encontrar una forma de justificar por qué a la escuela, hoy, se le pide que gestione proyectos educativos sociales, y no que administre políticas educativas públicas. Hay que profundizar cuáles son, en este contexto, las relaciones de la educación con el estado y con el poder que éste representa.

Por supuesto que este movimiento de “descentralización” del poder de enseñar, es decir de “la socialización mediante el conocimiento”, tiene lecturas distintas. Mencionamos la funcionalidad para un modelo neoliberal de la economía política. Pero también puede aparecer funcional para políticas de desarrollo e, incluso, para posibles políticas de liberación social y de creciente participación de los sectores marginados y populares.

La pregunta crucial es presionante: ¿es posible pensar en un cambio de protagonismo histórico sin cambiar el modelo socioeconómico y sus estructuras de dominación creciente y de acumulación inequitativa de los bienes sociales, entre ellos el mismo conocimiento?

Es sabido que hay ciertas corrientes, hoy día llamadas del “distributivismo”, que tienden a poner el acento en las posibilidades de equidad en la distribución del conocimiento, aun en estos estados “débiles”, a partir de la confianza *iluminista* de que, con mejorar los niveles de actualización del conocimiento y de autonomía de las decisiones, pilares de la reforma educativa, el cambio vendrá automáticamente. Se trata de la versión de los noventa acerca de las relaciones entre la escuela y el desarrollo.

El “reproductivismo” y las teorías de la escuela, como parte del aparato hegemónico del *estado*, han perdido, en la descentralización, su referente único. Pero esto no quita que el reproductivismo siga dándose, a partir de pensar la escuela como parte de los nuevos aparatos hegemónicos de la sociedad. Se trata de la versión de los noventa acerca de la relación necesaria entre escuela y la legitimación ideológica de la dominación.

1. C. Offe, *Contradicciones en el estado de bienestar*, Madrid, Alianza, 1990.

Para las pedagogías de la “liberación”, la situación puede significar la posibilidad de una crítica gestada desde una cierta “desescolarización”, en el seno mismo de la escuela. La conformación de sujetos sociales que, mediante la concienciación institucional, rompan con las políticas “reproductivistas” y “distributivistas”. Se trata de la versión de los noventa, acerca de las relaciones posibles entre escuela y liberación.

Lo importante es atender a la ambigüedad de este contexto sociopolítico, que insiste en definir la tarea escolar, en la reforma educativa, basado en los proyectos institucionales. Hay, por ejemplo, nuevas relaciones entre el poder central y las instituciones, que “saltean” instancias intermedias y que generan complicadas situaciones.

2. PROYECTO INSTITUCIONAL Y MODELOS SISTÉMICOS Y COMPLEJOS DE PENSAMIENTO. LA LÓGICA NARRATIVA EN LA DEFINICIÓN DE LA IDENTIDAD INSTITUCIONAL

Una segunda cuestión, relacionada con los proyectos institucionales, tiene que ver con procesos de mirada o de enfoque. Pensar “institucionalmente” exige algunas rupturas con modelos analíticos y de simplificaciones.

Hay una creciente conciencia de la complejidad del hecho educativo, donde la diversidad de factores intervinientes y los distintos actores involucrados exigen nuevas herramientas conceptuales de comprensión y de análisis.

Se impone *un enfoque más sistémico* de las instituciones, con su insistencia en distinguir los *procesos* que realizan los objetivos o fines —que dan identidad al sistema—, de las *estructuras* de la organización —con la flexibilidad funcional que los procesos mismos exijan—. La idea de distinguir niveles jerárquicos de complejidad y los mecanismos de flujo de la información y de la comunicación son formas más “adecuadas” para comprender la escuela como un “sistema”. Este sistema es autónomo en su funcionamiento porque puede tener relaciones “aleatorias” con el entorno, y también complejo en su dinámica de funcionamiento, porque los procesos y los actores institucionales se definen desde su posición, en el conjunto de relaciones, más que por roles prescritos, en un organigrama organizacional.

Por otro lado, hay una tendencia creciente a mirar la institución desde un pensamiento “complejo”, capaz de relacionar los enfoques disciplinares diferentes y de romper lo que Morin llama el “paradigma de la simplificación”: la disyunción, la reducción y la abstracción. “La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de interretroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción.”²

Trabajar institucionalmente implica una transformación de nuestros esquemas mismos de conocimiento y un esfuerzo crítico en relación con esquemas mentales muy arraigados. La escuela deja de ser un “lugar de trabajo”, donde ocupamos un “puesto”, y pasa a ser un “modo de enfocar y de realizar el trabajo”. Es necesario discutir lo que podemos llamar la *inteligencia institucional*.

Junto a lo sistémico y complejo hay otra lógica en juego, que tiene que ver con la identidad misma de la institución, y que no se diferencia, como ideológicamente lo piensa el enfoque sistémico, sólo por mecanismos de adaptación a las exigencias del medio. Se trata de una lógica que pueda definir, desde los sujetos, el “sentido” mismo de la identidad. Es decir, que pueda exponer *narrativamente* de qué institución se trata.

La *lógica narrativa* –contar la historia de la institución, presentar su identidad en la unidad de un relato siempre abierto a nuevos relatos– exige también un cambio de pensamiento. La identidad de la escuela es la de *esta* escuela concreta. No basta la función social –con la complejidad ya señalada de su ambigua determinación política–, ni basta el estatuto jurídico –que explica derechos y obligaciones– para poder definir la escuela y trabajar institucionalmente. Es necesario contar la historia, dar unidad a la diversidad de acontecimientos que la constituyen, representar a los actores, identificar los obstáculos, tejer una trama.

2. Cfr. Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1994.

3. PROYECTOS INSTITUCIONALES Y PROCESOS DE PARTICIPACIÓN Y COMUNICACIÓN

Un tercer aspecto, involucrado en la creciente demanda a la escuela de trabajar con proyectos institucionales, tiene que ver con la mirada psicosocial de la institución, como una compleja red de sentidos y de poderes, inter- y retroactuantes, donde la comunicación y la participación de los afectados desempeña un rol central.

Los procesos institucionales ponen en juego roles formales y efectivamente operantes, y cargan de sentidos diferentes espacios, tiempos, recursos, instrumentos, reglamentos, estilos de trabajo, saberes previos, reacciones ante coyunturas, etcétera. El análisis institucional es hoy día muy complejo, y la descripción del ejercicio del poder (y de las inhibiciones del no-poder) se hace particularmente difícil.

De todos modos, los dos procesos clave tienen que ver con *la participación* en las decisiones y en el poder, y con *la comunicación* entre los actores institucionales. Es obvia la presencia de elementos políticos y psicosociales en estos procesos.

La *autonomía institucional* no se define, entonces, únicamente por su relación con el suprasistema, sino también por los niveles diferenciados de decisión y de competencias dentro de la institución, y los recaudos tomados para asegurar la identidad de la institución.

El tema de la autoridad y los diferentes niveles de su ejercicio y control es uno de los más difíciles. La cuestión se juega en la explicitación de los tipos de participación, que la institución propone y tolera y que los actores están dispuestos a ejercer.

La coherencia institucional está ligada normalmente a los aspectos comunicacionales. Las reglas de procedimiento para resolver los conflictos, para dirimir las cuestiones opinables, para argumentar, escucharse, respetar las diferencias, asignar responsabilidades, planificar en conjunto, evaluar, etcétera, es la garantía más clara de la comunicación institucional. Naturalmente, esto supone generar un clima de comunicación y respeto, tolerar las diferencias, aceptar el conflicto, saber argumentar en las decisiones colectivas, sostener los acuerdos y las reglas de juego.

Los proyectos institucionales, en definitiva, se insertan en determinadas culturas institucionales. Hay estudios que han tratado de tipificar diversidad de estilos institucionales, de ejercicio del poder y de interacción de

sentidos, que los agentes ponen en sus relaciones, en las formas como entienden las consignas comunes, los espacios compartidos, los tiempos de trabajo, los cumplimientos de metas acordadas.³

Es importante señalar, en este punto, que los procesos de comunicación y participación institucional definen, también, la pertenencia y las relaciones con el “afuera”. En la escuela cobra particular importancia, en esta línea, cómo se defina la participación y comunicación en relación con los alumnos, los no-docentes y los padres. Los llamados hoy “regímenes de convivencia”, o el viejo tema de la disciplina escolar, o su sentido de “clima de trabajo escolar”, deben pensarse como trama fuerte del sentido institucional. Es claro que el llamado “currículo oculto” opera desde esta trama, sobre todo en lo vinculado a formas de relacionarse con el conocimiento, el poder, la palabra, los valores y las normas.

En la vida cotidiana de la escuela, es esta cultura el lugar donde la dimensión política y la dimensión epistemológica (o de enfoque) cobran su sentido contextual y situado. La posibilidad de que la cultura institucional la sostenga y la signifique en una comunidad determinada depende, en buena medida, de que esta dimensión psicosocial de la institución, roles y representaciones puestas en juego, sea asumida desde una “interacción ético-comunicativa”, con posibilidad de colocarse en una racionalidad discursivo-argumentativa, y por lo mismo crítica, desde la coherencia con reglas de juego acordadas y el compromiso de veracidad en cada uno de los participantes.

4. PROYECTOS INSTITUCIONALES Y PROCESOS EDUCATIVOS

Finalmente, debemos plantearnos la dimensión pedagógica que transforma un proyecto institucional en proyecto institucional educativo.

Naturalmente que aquí confluyen las dimensiones relacionadas con las políticas educativas, con la profesionalidad docente y con las demandas sociales a la escuela.

Educación es socializar mediante el conocimiento, es decir enseñar, para que los aprendizajes logrados hagan de los individuos (ya socializados)

3. Cfr. Graciela Frigerio y otros, *Las instituciones educativas. Cara y ceca*, Buenos Aires, Troquel, 1992.

sujetos sociales del conocimiento y de la acción legitimados públicamente. Esto es lo específico del proyecto institucional educativo, como proyecto social institucional.

Generalmente se tiende a pensar los proyectos institucionales, en el registro pedagógico (relacionado con la enseñanza y el aprendizaje), en dos contextos: el del planeamiento educativo y el de las innovaciones educativas. En ambos casos subyace un tercer contexto que no siempre se explicita: el de las acciones educativas mismas.

a) Con respecto al *planeamiento educativo*, digamos dos cosas. Por un lado, los proyectos son la unidad concreta del planeamiento, que supone “programas” y “planes”. Por otro lado, hay una compleja lógica puesta en juego en estos proyectos.

Los *proyectos* son las unidades concretas de la planificación, y se suelen distinguir de los “*planes*” y de los “*programas*”. Un programa puede contener varios proyectos que lo ejecutan, así como un plan puede desagregarse en varios proyectos.

Los *planes* se definen por objetivos más ambiciosos, plazos más largos, espacios más diversificados y responsabilidades más poderosas y complejas. Los programas, generalmente, desagregan la complejidad del plan en sus componentes, elementos o variables fundamentales, especificando los objetivos, acortando los plazos, unificando los espacios y asignando las responsabilidades. Los *proyectos*, finalmente, recuperan la complejidad del plan, pero en una concreción de objetivos, tiempos, espacios y responsabilidades.

En términos dialécticos, definiríamos los proyectos como “universales concretos”, frente a la “particularidad” del programa al que pertenecen, y a la “universalidad abstracta” del plan que se está realizando. Esto quiere decir que la singularidad del proyecto no se debe entender como una “parte” del programa ni éste como una “parte” del plan. Se trata, en el proyecto, *de la realización concreta de un plan, mediando un programa*. En un proyecto está todo el plan, pero no totalmente (*totum, sed non totaliter*).

Trabajar por proyectos es, pues, no desatender el todo (aislarse, cortarse solos, anarquizar), pero tampoco reducir su complejidad (monopolizar, negar variables, ilusionarse).

La segunda cosa es darse cuenta de qué lógicas se entrecruzan en esta

identidad dialéctica de los proyectos, como concreción del planeamiento educativo.

Por de pronto, un proyecto implica una *racionalidad anticipatoria*. Un proyecto se opone a la improvisación y a una mera respuesta aleatoria, según sean los emergentes situacionales. Lo importante, sin embargo, es desde dónde se anticipa y sobre qué se anticipa. La importancia del *diagnóstico evaluativo*, y del marco teórico para hacerlo, señala el “desde dónde” y el “sobre qué”.

Pero además de anticipatoria, la racionalidad de un proyecto es también *operatoria*. Un proyecto es un plan de acción, y se opone así a una mera especulación sobre algo. Lo importante, aquí, es definir cuándo operar y cómo operar. La importancia de la *simulación de estrategias*, y de las variables introducidas para jugarlas, señalan el cuándo y el cómo.

La tercera nota de un proyecto, en el marco de la planificación y como identidad dialéctica, es su *contextualización*. El proyecto se define siempre como situado. Se trata de una posibilidad de ser a partir de lo que efectivamente se es. Lo importante, aquí, es definir qué permite y qué impide contextualizar. La importancia del *relato de historias* y de los acontecimientos y lugares para tejerlas señala el “se puede” y el “no se puede”.

La lógica propia de un proyecto permite *anticipar*, porque diagnostica y explica (racionalidad hipotético-deducativa); *operar*, porque simula y decide (racionalidad sistémica); *contextualizar*, porque narra e identifica situaciones (racionalidad narrativa, hermenéutica). Es esto lo que permite pensar el planeamiento, como se hace hoy día, en términos *estratégicos y multidireccionales*.⁴

b) Un segundo contexto se refiere a las *innovaciones educativas*. Creo que este punto merece una especial atención. Hay una tendencia a pretender condensar la transformación educativa en el trabajo por proyectos institucionales. Como si fuera un axioma: ahora, los proyectos institucionales, y la escuela cambia, y la educación cambia, y la sociedad cambia.

No se espera el cambio de las políticas educativas ni tampoco, en el fondo, del trabajo de los docentes. Se lo coloca, ilusoriamente, en las

4. Cfr. Carlos Matus, *Planeación normativa y planeación institucional*, Trimestre Económico, México, vol. 3, 1983, págs. 1721-1781.

instituciones educativas, en la escuela, definida autónomamente en relación con las políticas, y definida sistémicamente en relación con los agentes concretos. Ya hemos hablado de las ambigüedades de la descentralización, y seguimos pensando en las incertidumbres y las desconfianzas, por no hablar de los miedos, que esta situación de cambio genera en los docentes.

Los proyectos institucionales educativos no reemplazan una política educativa ni tampoco la reproducen mecánicamente. No se trata de pedirle a las escuelas y a los equipos escolares que llenen los vacíos, que la política educativa nacional o las provinciales dejan sin llenar. Ni se trata, tampoco, de que la institución encubra miedos y simule un trabajo conjunto, cuando los docentes concretos están atravesados por la inestabilidad laboral, la incertidumbre profesional y la falta de reconocimiento social.

Sin duda hay ideas nuevas en educación, sin duda hay trabajos innovadores que hacen los docentes con sus alumnos, sin duda hay también algunas estrategias innovadoras en capacitación docente, y hasta podemos reconocer que existen algunos pocos textos escolares y materiales didácticos que podríamos llamar “innovadores”.

Pero la innovación educativa, la que interesa cualitativamente porque se rige por el criterio de la equidad y de la satisfacción de necesidades de aprendizaje (y no meramente por el de demandas sociales más o menos ideológicas) no es meramente una cuestión de “feria” o de “mercado”, con interesadas leyes de oferta y de demanda; es, por el contrario, decisión de política educativa y, en este sentido, proyecto escolar planificado y querido, con participación de todos los agentes.

En efecto, es en los proyectos institucionales donde pueden converger ideas, estrategias y acciones innovadoras, pero no desvinculadas de definiciones políticas educativas globales ni tampoco de los contextos reales, laborales y profesionales, de los docentes y de la población escolar.

Por eso nos parece importante completar la reflexión sobre el contexto, que subyace al planeamiento y a la innovación, con una última reflexión: los proyectos institucionales son, en definitiva, acciones educativas.

c) El tercer contexto, que subyace a los dos anteriores para entender un proyecto institucional, viene dado por una teoría de *la acción de educar*.

Un proyecto tiene que ver con lo que “alguien” se propone hacer, cuando educa, con las intenciones que definen esta acción determinada, con las motivaciones puestas en juego, con la adscripción de responsabilidades, con los “efectos” de esas acciones, que se puedan prever. En última instancia, un proyecto remite a un *sujeto educador*.

Un proyecto se inscribe, por de pronto, en la lógica misma de la acción humana, precisamente en tanto voluntaria o intencional. Un proyecto institucional educativo es algo “querido”. Esto no quiere decir que en lo voluntario no juegue lo no-voluntario. En realidad, muchas veces en la escuela un proyecto es el proyecto de “otro”, y lo importante es el proceso de apropiación, que implica transformarlo en un proyecto identificante del sujeto que lo sostiene. Es decir, el proyecto tiene que ver con la compleja cuestión de la identidad institucional.

En un sentido estricto, un proyecto es siempre un compromiso de un sujeto o de varios. Sin este proceso de apropiación, un proyecto se convierte, en realidad, en la ejecución de un “mandato”, en una encomienda.

La apropiación del proyecto institucional, por los sujetos intervinientes, define los modelos y los estilos de participación. En realidad se trata de *decisiones transversales*, si se nos permite la expresión. Y estas decisiones implican información y comunicación. Y, en el trasfondo, reglas claras de juego para poder argumentar y definir consensos y explicitar disensos.

Finalmente, digamos que hay cuestiones relacionadas con la *formulación* de los proyectos, que han de ser claros, y otras relacionadas con su *legitimación*.

Los proyectos pertenecen también al campo de lo pragmático; son siempre prescriptivos de acciones, y la naturaleza y legitimidad de estas prescripciones tiene que estar explicitada desde el punto de vista crítico. Justamente, en el discurso sobre la autonomía de las instituciones y sus proyectos, esto quiere decir que deben fundarse en sus propias razones y no en una mera presión externa (autoritaria o de imposición del medio).

Los proyectos institucionales son, entonces, desde el punto de vista epistemológico, del “saber” que ponen en juego, una compleja construcción que integra la lógica hipotético-deductiva, la sistémica y la narrativa; desde el punto de vista pragmático, es también una compleja construcción que define un “saber actuar” por la planificación y la legitimación responsables.

Tratándose de la escuela, este “saber actuar” de los proyectos insti-

tucionales no puede ser otro que saber enseñar determinados contenidos educativos, poniendo en juego una planificación y una acción conjunta. Esto implica que el proyecto institucional pedagógico tenga necesaria relación con el valor mismo del conocimiento, y con el conocimiento mismo de los valores.

El proyecto institucional no se construye sólo porque “conocemos” lo que cada uno hace disciplinarmente y lo tratamos de “articular” (horizontal o verticalmente), sino porque reconocemos temas transversales, que debemos enseñarlos todos (con buena planificación y legitimación) y que nos obligan a reflexionar nuestra propia práctica cotidiana atravesada por esos temas, para sostener, con autoridad, lo que enseñamos y para constituirmos efectivamente, y no por mera formalidad administrativa, en comunidades educativas.

En la difícil constitución de este “nosotros educamos”, la comunidad educativa entera queda involucrada y se convierte ella misma en un “proyecto institucional”, parte de una política educativa, con su propia racionalidad compleja, con sus necesarios procesos de comunicación y participación, y parte esencial del planeamiento educacional estratégico y de la innovación educativa.

DIMENSIÓN ÉTICA DE LA FUNCIÓN DIRIGENCIAL EN EDUCACIÓN. REFLEXIONES SOBRE EL ROL DOCENTE

Se propone, en este capítulo, meditar sobre la dimensión ética de la función dirigencial en educación. Comenzamos por contextualizar el tema en un marco más amplio: la persona y la promoción institucional. Lo hacemos tratando de mostrar las dificultades existentes en el mundo contemporáneo para relacionar la institución con la autorrealización de la persona y con la autonomía moral, para clarificar el rol de la institución educativa formal en la socialización de la persona, y para, finalmente, entender la contribución de la institución educativa al bien común y a la justicia social, responsabilidad clara de la sociedad política.

Promover la institución escolar es, en cierto sentido, una respuesta a su creciente desprestigio. Poder hacerlo implica comprender que la promoción institucional de la escuela supone clarificar:

- a) las relaciones de la institución con la persona,
- b) las relaciones de la institución educativa con las otras instituciones sociales,
- c) las relaciones institución escolar y Estado, que implica pensar cómo se construye hoy el espacio público.

Como queremos plantear el tema en el registro ético, y por lo tanto normativo, podríamos afirmar:

- a) que la institución educativa debe permitir la autorrealización de la persona, respetando su autonomía moral. Dicho de otra forma, que la persona miembro de la institución escolar debe sentirse promovida en tanto “instituida”;
- b) que la institución educativa formal, la escuela, debe respetar y hacerse respetar por las otras instituciones, que también intentan alcanzar fines educativos parciales o globalizantes, enriqueciendo el sistema educativo global –formal e informal– y promoviendo su calidad humana y social;
- c) que la institución educativa debe ser un lugar de promoción del bien común y de participación crítica en las tareas que la sociedad en su conjunto asume cuando se organiza políticamente.

Es en este triple contexto –que define a la institución escolar como comunidad de personas, como grupo social con fines y tareas específicas (enseñar y aprender) y como parte de la sociedad global y sus opciones políticas–, que se proponen algunas cuestiones sobre la dimensión ética de la función docente en la institución escolar.

La cuestión es problemática, porque no es obvio –nada es obvio en la experiencia humana– que la institución educativa promueva a los sujetos, comparta esta promoción con otras instituciones sociales, y participe críticamente en la promoción de la justicia y en la plena vigencia de los derechos humanos.

Para no dejar meramente mencionada la no obviedad de estas cuestiones, quisiera aludir brevemente a ciertos cuestionamientos actuales en torno a estos temas, como una manera mejor de concretizar el contexto de la reflexión que propondremos.

1) LA CRISIS DE LA IDEA MISMA DE INSTITUCIÓN

No es fácil, hoy día, afirmar sin más que la persona se realiza en la institución, o que la institución es la que permite la realización de la persona. Y no pretendo con esto reavivar la crisis “moderna” de la afirmación “clásica” de que el hombre es *naturalmente social*, y su reemplazo progresivo por una idea de una socialización *o contractual o meramente cultural*. Más que discutir si la institución es “natural” o

meramente “cultural”, lo que en realidad se debate hoy es si la institución –natural o cultural– es necesaria o no.

Esto está ligado a la conciencia de que el costo por “instituir” (socializar) la vida humana es muy alto. Así, la institución es, para muchos, sinónimo de “represión”, de “sometimiento”, de “muerte del espíritu”, de “pérdida de autonomía y creatividad”.

Dos de los rasgos que caracterizan la llamada cultura “posmoderna” son la progresiva desinstitucionalización de las relaciones humanas y el renacimiento de la idea del “libre agrupamiento”. Como dice P. Ricoeur, lo que se manifiesta en esta tendencia es una ausencia de proyectos colectivos, o, como diría Lyotard, de “grandes relatos”. La ilusión aparece polarizada por quienes defienden la “disidencia” o el “nomadismo” de la antiinstitución, frente a quienes, como reacción defensiva e insegura, tienen la tentación del orden por el orden mismo, y tienden a inmovilizar históricamente las instituciones y a apagar toda posibilidad de promoción de los sujetos en las instituciones.

Este enfrentamiento de la persona *versus* la institución impide ver, y de esto se trata, que la institución no es sino *sujetos tramados comunicacionalmente en función de fines comunes*. La crisis de la idea de institución es una crisis de las formas de la comunicación intersubjetiva. Y sin comunicación no hay promoción.

2) LA CRISIS DE LA IDEA DE INSTITUCIÓN EDUCATIVA FORMAL

Hoy día, curiosamente, hay que defender la escuela como institución. ¿Qué pasa con la escuela?

Lo que de alguna manera está claro es que la escuela no tiene hoy el monopolio de la educación (en realidad, nunca lo tuvo, pero se lo creyó). Y eso no sólo porque la familia, desde su propia crisis como institución social, propone nuevas formas de su función educativa, sino porque, además, son cada vez más los agentes sociales que intervienen en el proceso educativo.

La radicalización de la crisis pasa por lo que algunos autores han llamado la desescolarización de la educación, desde el supuesto ideológico de que la escuela sólo puede reproducir una situación injusta, y de lo que algunos otros postulan como una conversión de la escuela a la

sociedad civil, transformándola en agencia social, desde la necesidad de hacerla más eficaz, para formar las competencias básicas con las cuales hacer frente a la sociedad, que desde un complejo futuro nos presiona y nos desafía.

Esto nos lleva al segundo grupo de cuestiones planteadas: ¿cómo se relaciona la escuela con las otras instancias educativas? No podemos hablar de la promoción institucional de la escuela sin tocar este problema. La ilusión del abroquelamiento y del creer que los muros de la escuela y el horario de clases inmunizan frente a los efectos de los otros agentes, así como la tentación de creer que la escuela tiene que competir con la complejidad específica de algunos de los agentes educativos no formales o con otros del sistema formal, son signos manifiestos de la crisis.

Este enfrentamiento entre la institución escolar *versus* otras instituciones o agentes educativos impide ver, y de eso se trata, que la institución escolar no es sino *un sistema con suficiente identidad y participación pública como para mantener relaciones aleatorias con el entorno*, es decir un sistema capaz de generar un poder creador de respuestas globales a muy diferenciadas y complejas relaciones o demandas del medio, y de respuestas *autónomas*. Sin autonomía y capacidad de creación no hay promoción.

3) LA CRISIS DE LA IDEA DE EDUCAR PARA LA SOLIDARIDAD Y LA JUSTICIA

¿Sirve la escuela al bien común? ¿Forma buenos ciudadanos? El problema tiene que ver, en primer lugar, con las relaciones entre la institución educativa y la “institución de las instituciones”, y el estado responsable de que las políticas educativas estén regidas por principios normativos de justicia.

Hoy en día, sin embargo, es difícil justificar el rol del estado en la educación. Esto tiene que ver, sin duda, con que el estado no escapa a la crisis social de fin de siglo ni a los intentos de pensar “posmodernamente” su sentido.

En la creciente globalización económica y planetarización civilizatoria, con sus secuelas de exclusión y hegemonías, no es fácil definir el rol del

estado. Hay una creciente valorización de los roles que desempeñan los “movimientos sociales”, y la necesidad de buscar formas nuevas de participación democrática. El tema es complejo, y sólo lo mencionamos aquí como contexto para nuestra reflexión.

La escuela *es un espacio de vigencia de lo público* en la crisis del estado, y desde aquí hemos de entender que formar buenos ciudadanos es *formar inteligencia política, capaz de discernir con sabiduría los caminos adecuados para realizar la justicia*. Y es claro que sin sabiduría no hay promoción.

Quisiera ahora recoger el contexto problematizado y problematizador de la promoción institucional, esbozado más arriba, desde el otro polo del enunciado del tema: la función dirigencial en educación.

El punto de partida consiste en afirmar que el docente, el educador, es un dirigente, un conductor, y que su función es la dirigencia social. Por eso definiremos la dirigencia, y al explicar la definición especificaremos esta dirigencia como de una institución educativa.

Dirigencia es el ejercicio de la autoridad en la organización social, como modo que tiene la organización de reconocer su identidad y de proyectar su diferencia a la universalidad concreta de la sociedad global.

a) No es lo mismo, sin embargo, autoridad que poder. La dirigencia se define formalmente por la autoridad, pero la autoridad es el modo que tiene la organización de reconocer su identidad como tal. Pues bien, esta identidad de la organización, que la autoridad de la dirigencia permite reconocer, no es otra cosa que su propio poder, fundamentalmente su poder de ser ella misma. La autoridad no crea el poder o la identidad de una organización; sólo permite que este poder se reconozca a sí mismo. El poder de una institución tiene su propio juego, y pretender sustituirlo en el ejercicio de la autoridad se transforma en *autoritarismo*.

Este poder de la institución educativa, que se reconoce en el ejercicio de la autoridad, es justamente el poder de promover la persona, liberar sus posibilidades, construir un sujeto social del conocimiento. Si se quiere, se trata del *poder de educar*.

— Una institución educativa tiene *poder comunicacional*; esto quiere decir que la institución educativa posibilita y permite formas propias de comunicación social. Tanto la comunicación interna entre los miembros

de la “comunidad educativa”, que son tal precisamente porque hay comunicación, como la comunicación con el entorno.

Este poder comunicacional define la institución educativa como *abierta*, para adentro y para afuera. Educar es promover que las personas puedan comunicarse libremente entre sí.

— Una institución educativa tiene *poder creativo*, esto quiere decir que la institución educativa posibilita y permite la creación en todos sus niveles. Tanto la creación como reconstrucción crítica y significativa del pasado, como la creación que mantiene abierto el futuro.

Este poder creativo define la institución educativa como *histórica*. Educar es promover que los sujetos puedan crear y gestar historia.

— Una institución educativa tiene poder *interpretativo*, esto quiere decir que la institución educativa posibilita y permite el ejercicio de la inteligencia en todos sus niveles, tanto la inteligencia teórica como la práctica.

Este poder interpretativo define la institución educativa como *reflexiva*. Educar es promover que los sujetos puedan pensar y actuar sensatamente.

Este triple poder, comunicativo, creativo e interpretativo, constituye la identidad de la institución educativa, que es abierta, histórica y reflexiva. Pues bien, es el docente quien, al enseñar con autoridad, permite que se reconozca esta identidad educativa de la escuela. En este sentido, es la docencia o su función dirigencial la que representa la identidad de la institución escolar y la que se responsabiliza de los poderes comunicacional, creativo e interpretativo. Responsablemente también de las impotencias que la institución genere para comunicarse, crear, interpretar.

Asumir la docencia en una institución educativa es asumir un “cuerpo” con el cual comunicarse, una “libertad” con la cual crear, una “inteligencia” desde la cual interpretar. Pero no es pretender que el poder educativo pase solamente por el cuerpo, la libertad y la inteligencia de quienes ejercen la autoridad, es decir los docentes. No se trata de encarnar el poder educativo; se trata de reconocerlo y permitir que se lo reconozca en la interacción social misma, que define la escuela.

b) No es lo mismo “autoridad” que “razón”. La función dirigencial no se agota en el reconocimiento de la identidad, es decir del “poder” de la institución educativa. Se trata también de proyectar como “diferencia” esa identidad a la universalidad concreta de la sociedad global.

Esto plantea otra distinción. No es lo mismo “autoridad” que “razón”. Porque la autoridad tiene que ser racional, es decir tiene que estar normatizada y guiada por una razón de actuar. Y esto define la autonomía, cada vez que entendemos esta razón, como no “guiada por tutores”, es decir no sometida a otras presiones que sus propias leyes.

Así como no es el docente quien da “poder” a la institución –sino que permite que estos poderes se desplieguen (y no es poca tarea)–, tampoco es el docente quien da “razón” a la institución, sino que es quien enseña, desde criterios públicos, su uso.

Es la razón la que proyecta a la institución, y por ende a los sujetos, a la universalidad, la criticidad, la construcción de proyectos comunes. Y esta razón “pública” es, precisamente, la razón del educar. Porque, ¿qué son la comunicación, la creación y la interpretación si no se orientan a la construcción de lo “público” como espacio de todos y de cada uno?

Proponemos entender esta “razón educativa” desde la siguiente diferenciación, que nos permite explicitar los tres niveles en los que estamos moviendo la reflexión: ético, social y político:

- 1) porque hay una *razón ética*, que es la dignidad de la personalidad moral, fundante de los derechos humanos y de la búsqueda de la justicia, el horizonte fundamental de la institución educativa;
- 2) porque hay una *razón social*, que tiene que ver con la convivencia entre las instituciones mismas de la sociedad civil, y su interacción solidaria y respetuosa;
- 3) porque hay una *razón política*, que entiende que los principios de la justicia son normativos y que la búsqueda del bien común es valiosa, y por eso promueve los sujetos.

El docente, entonces, por un lado representa la *identidad* de la institución, pero por otro proyecta su *diferencia* al resto de la sociedad. La función dirigencial es el lugar donde el poder se tensiona con la razón. Y a esto lo llamamos “autoridad”.

Contextualizado el tema de la función del docente y la promoción ins-

titucional en la crisis histórica de las relaciones institución-sujeto, institución-institución, institución-estado; redefinida la función docente como ejercicio de la autoridad, que nos permite, a su vez, redefinir la institución educativa como poder comunicacional, creativo e interpretativo, y proyectarla sobre el horizonte de una razón ética, social y política, podemos, finalmente, describir la dimensión ética de la función del docente en la promoción institucional.

La dimensión ética apunta siempre a un saber actuar, a un actuar sensatamente, a una responsabilidad. Lo fundamental ya lo hemos dicho: la dimensión ética de la función del docente tiene que ver con ese *mediar el poder educativo de su institución con las razones de educar*, de la sociedad y de la humanidad, pero de manera autónoma, es decir pública y críticamente.

En definitiva, la dimensión ética de la función del docente no es otra cosa que el ejercicio de la autoridad, siempre que no confundamos autoridad ni con poder ni con la razón misma. La autoridad contextualizada y pública es, precisamente, la que no se ilusiona con ser *el poder* o *la razón*, sino siempre su mediación.

Pero esta responsabilidad fundamental se puede explicitar desde una triple tarea, que son tres aspectos de la “sabiduría del docente”. Porque si de dimensión ética se trata, lo es de una “sabiduría” en el sentido más fuerte de la palabra.

1) Saber estar

La primera y fundamental forma de la sabiduría en el ejercicio de la autoridad es saber estar, y yo diría meramente estar. Esto alude, por supuesto, a la presencia física, diríamos corporal. Pero, precisamos, del cuerpo humano, que es “un nudo comunicacional en busca de un sujeto”.¹

Saber estar, como docente, es saber comunicarse y saber dejar que se comuniquen. Es permitir que se despliegue el poder comunicacional de la

1. Cfr. Carlos Cullen. “El cuerpo, como nudo comunicacional en búsqueda de un sujeto”. *Revista Argentina de Psicología*. Buenos Aires, n° 36.

escuela. La responsabilidad comunicacional de la escuela tiene un secreto, que es su condición *sine qua non*: saber estar.

2) Saber ser

La segunda forma de la sabiduría, que supone la primera, es saber ser, o mejor, estar-siendo, y no ya meramente estar. “Saber ser” alude, por supuesto, a saber ser alguien, tener identidad suficiente y capacidad de participar esta identidad, contarla, narrarla. Más profundamente, alude a la libertad para crear o, mejor expresado, para permitir que la escuela misma, como institución, cree.

Saber ser docente es tener libertad institucional, precisamente porque su autoridad permite reconocer el poder creativo de la educación y su proyección en el medio. Es que la responsabilidad para la creación tiene un secreto, que es su condición *sine qua non*: saber ser.

3) Saber proyectarse

La tercera tarea, forma superior de la sabiduría en tanto supone las otras dos, consiste en saber proyectarse. Saber proyectarse es generar inteligencia capaz de interpretar los signos y los sentidos de los tiempos históricos y capaz de evaluar las razones para actuar. Si “saber estar” alude al “cuerpo”, y “saber ser” alude a la “libertad”, “saber proyectarse” alude a la “inteligencia”.

La responsabilidad dirigencial del docente es presencia para la comunicación, libertad para la creación, inteligencia para la interpretación. Que la escuela reconozca este “poder educativo” y lo proyecte a la “razón de educar”.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Entendida así la dimensión ética de la función del docente, podemos afirmar que los sujetos quedan promovidos por la institución, que asegura la comunicación, la creación, la interpretación. Y podemos también

afirmar que la institución queda resignificada por los sujetos, porque se equilibran los deseos y las acciones en la *comunicación*, la identidad y la innovación en la *creación*, la ciencia y el pensamiento crítico en la *interpretación*.

Podemos afirmar, por último, que justamente porque la institución educativa y los sujetos se promueven, la dimensión ética de la función del docente, que hemos descrito como responsabilidad en el ejercicio de la autoridad de educar, sabiendo estar, sabiendo ser y sabiendo proyectarse, se convierte (o sería bueno que se convirtiera) en un modelo de dirigencia social. Porque, en verdad, si algo falta en los tiempos que corren son buenos dirigentes.

APÉNDICE

LA EDUCACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA COMO EDUCACIÓN PARA LO PÚBLICO

1) HABLEMOS DE CERTEZAS E INCERTIDUMBRES EN RELACIÓN CON LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS

Todos sabemos que es necesaria una profunda transformación educativa y estamos dispuestos a poner lo mejor de nosotros para lograrla. Sólo necesitamos reglas claras de juego, buena información, que se toquen todas las variables y tiempos suficientes para la transición. Si algo nos define es la confianza en el cambio. Por eso enseñamos cada día.

Sin embargo, los docentes estamos hoy, en todos los niveles del sistema, fuertemente movilizados, acosados y cercados por incertidumbres en relación con una “transformación educativa”, cuyo sentido y dirección no terminamos de entender. Sabemos, por ejemplo, que hay Contenidos Básicos Comunes ya aprobados para la EGB y borradores para el Polimodal y la Formación Docente. Cuando hemos conseguido, con dificultad, empezar a conocerlos, nos enteramos por los diarios que algunos de ellos (ciertamente significativos) han sido modificados por procedimientos (ciertamente muy oscuros).

Los mensajes que nos llegan refuerzan, en muchos casos, miedos muy antiguos (a nuevas frustraciones, a nuevos y complejos abismos entre el discurso y nuestra práctica cotidiana, a tener que enfrentarnos con nuestro propio saber, a que persistan nuestros malos salarios y condiciones de

trabajo) o instalan, simplemente, miedos muy nuevos (como el temor a la desocupación si no nos capacitamos, el sutil reemplazo del compromiso con la tarea de educar por un eficientismo competitivo a la hora de evaluar la calidad, la ambigüedad de una descentralización que puede marginarnos y segmentar aún más el sistema).

Estábamos ya convenciéndonos de la necesidad de *revalorizar los contenidos* y la enseñanza, criticando con madurez el énfasis anterior en los objetivos y el desarrollo, y nos encontramos, de golpe, con el desprecio y la descalificación del saber en nombre de las conveniencias de un pragmatismo político. En medio del debate que suscitó esta súbita modificación de los CBC ya aprobados declaró el señor Ministro: “[...] que si me daban más presupuesto para la educación a cambio de promover esa derogación [la ley de Newton] no tenía inconveniente para hacerlo, total, la gravedad de cualquier manera iba a seguir existiendo” (*La Nación*, 18-7-95, pág. 10). Es decir, la definición de lo que se debe enseñar (los contenidos educativos) es objeto de negociaciones pragmáticas.

La incertidumbre se hace perplejidad y aparece la sospecha y la desconfianza, porque de cualquier manera “la gravedad –de la situación educativa del país– va a seguir existiendo”.

Los docentes, sin embargo, vamos construyendo con los contenidos educativos una compleja relación entre las pocas certezas que tenemos y las muchas incertidumbres que atraviesan nuestra tarea cotidiana.

Quizá la más profesional de nuestras *incertidumbres* radique en no poder medir con exactitud la *doble distancia* que separa, primero, lo que sabemos por nuestra formación y capacitación de lo que debemos enseñar y, segundo, lo que enseñamos de lo que los alumnos efectivamente pueden construir como saberes propios, es decir aprender.

Quizás la más profesional de nuestras *certezas* consista en *poner el cuerpo* cada día para tratar de construir ese lugar, que no puede ser sino público, donde se encuentren nuestro saber y nuestra ignorancia con el saber y la ignorancia de nuestros alumnos, en torno a esa selección de conocimientos, valores, normas, procedimientos, actitudes, principios que constituyen los contenidos educativos, que se supone están fundados, son válidos y significativos y que por eso debemos enseñarlos.

Enseñar es un acto *público*. Aprender en la escuela también es un acto *público*. Y esto es así porque los contenidos educativos tienen una sola legitimación posible: su carácter de *públicos*, es decir destinados

a todos sin restricciones ni exclusiones, argumentados críticamente, sin imposiciones ni censuras y capaces de construir proyectos comunes, racionalmente universalizables, sin el autoritarismo de la uniformación dogmática ni el escepticismo frente a lo común, propio de los intereses corporativos o meramente individualistas.

Por eso los contenidos educativos son parte esencial de una *política* educativa, que debe tener claro que el conocimiento que se selecciona para ser enseñado es, hoy más que nunca, parte constitutiva de la “cosa pública”. Ni el estado ni la sociedad civil pueden admitir que se *privatice* ninguno de los contenidos comunes, o que alguno de ellos represente los intereses *particulares* de una corporación. Tampoco puede admitir que se *sacralicen*, presentándolos como verdades ahistóricas, más o menos esenciales, independientes de la dinámica histórico-social de producción de los conocimientos y de los valores. Obviamente tampoco se puede permitir que se *banalicen*, como si diera lo mismo enseñar algunas cosas en lugar de otras.

Una política educativa no se reduce a definir las reglas de juego para elaborar, especificar, implementar, evaluar y eventualmente modificar contenidos educativos, en particular los “básicos y comunes”. Sin embargo, los debates en torno a los contenidos educativos arrastran sintomáticamente las otras variables en juego: igualdad de oportunidades, presupuesto educativo, condiciones laborales del docente, políticas universitarias y de investigación científica, rol del estado en la producción autónoma del conocimiento y en su distribución equitativa, formas de gobierno escolar, políticas de formación docente y de capacitación, etcétera.

En definitiva, en una política educativa se definen las relaciones de la sociedad con el conocimiento y, si es coherente, pone en juego todas las variables necesarias para una transformación educativa que responda a esas definiciones.

En este contexto y ante las recientes y “sorpresivas” (?) modificaciones que se introdujeron el 22 de junio de 1995 en los CBC para la EGB, que había aprobado el mismo Consejo Federal casi siete meses antes (el 29 de noviembre de 1994), me parece oportuno presentar algunas cuestiones para el debate con la sola intención de contribuir a definir el problema. Lo que se puso de manifiesto en esta modificación es la de-

bilidad de la política educativa actual para defender lo público frente a las presiones sectoriales, y su proclividad a negociar secretamente el conocimiento que se debe enseñar en las escuelas, es decir los CBC.

2) HABLEMOS DE LA FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

¿Cómo se debe entender la enseñanza de contenidos de formación ética y ciudadana, que incluyen, necesariamente, contenidos relacionados con la enseñanza del pensamiento crítico y de la creatividad?

En una sociedad abierta, pluralista, con fuertes signos de crisis en los valores, en las instituciones, en los saberes; con claros y alarmantes signos de un renacimiento de fundamentalismos de todo tipo; con un modelo económico que debilita a los estados y fortalece la competitividad salvaje, sin importar costos sociales de desocupación y pobreza crecientes; en un momento de la historia cuando la participación social se ve fuertemente amenazada por el escepticismo, la desconfianza y la defensa de los intereses individualistas, *¿qué tipo de educación ética y ciudadana hay que plantear en la escuela?*

- Hay quienes sostienen que *ninguna*. Que la moral y la ciudadanía son cuestiones opinables, que dependen de la conciencia y del sentimiento; que basta con enunciar –retóricamente– la necesidad de una “formación integral del hombre y del ciudadano”.
- Hay quienes sostienen que es necesario imponer una visión *dogmática*. Que la moral y la ciudadanía son cuestiones esenciales que dependen de valores absolutos, objetivos y trascendentes; que es necesario volver a las tradiciones que afirman lo “natural” frente a lo “social”, por ejemplo, el “sexo” frente al “género”; y lo “metafísico” frente a lo “histórico”, por ejemplo, “la” trascendencia frente a “diversas formas” de trascendencia.

Entre el intimismo dispersante de la primera y el dogmatismo uniformante de la segunda hay una tercera opción: entender la educación ética y ciudadana como una educación que forme *sujetos autónomos, críticos y responsables*, y desde ahí capaces de construir una *moral pública*, respetuosa de las diferencias pero que no resigna construir un proyecto

común y solidario. Una ciudadanía, por otro lado, capaz de vivir democráticamente, resolver con argumentos y no violencia los conflictos, capaz de juntar la realización personal con la justicia y la equidad.

En esta perspectiva, que era la de los CBC de noviembre, abandonada ahora por la modificación de junio, se pone el acento en lo público:

- Se trata de enseñar las relaciones del *conocimiento* con lo público, formas de argumentación racional, criterios de verdad, historicidad del conocimiento, cuestiones epistemológicas.
- Se trata de enseñar las relaciones de los *valores* con lo público, construcción social e histórica de los valores, formas de razonamiento moral, personalidad moral coherente consigo misma y con la autonomía de su juicio, responsable y comprometida con aquellos valores que pueden universalizarse desde el libre ejercicio de la razón y no por imposiciones sociales de cualquier tipo de los medios, o de las fatalidades inmodificables del destino.
- Se trata de enseñar las relaciones de *las normas* con lo público, lo que significa el estado de derecho, el estilo de vida democrático, las reglas de juego constitucionales, la lenta y trabajosa afirmación de la dignidad del hombre que se expresa en los derechos humanos, la necesidad de reconocer que se siguen violando esos derechos y que es necesario comprometerse en su defensa, que es importante seguir explicitando lo que implica respetar la dignidad del hombre, de todos los hombres. Y que esto se juega no sólo en el discurso sino también en la vida cotidiana y en las prácticas sociales.

Ni moral privada, que termina siendo relativista y escéptica, ni moral ahistórica, que termina siendo absolutista y dogmática. Educación ética y ciudadana para lo público. Y en este sentido necesidad de enseñarla en la escuela, y necesidad, por lo mismo, de construir una didáctica centrada en sus contenidos específicos.

¿Qué quiere decir enseñar a ser sujetos sociales moralmente autónomos y responsables?

¿Qué quiere decir enseñar la participación democrática, la defensa de los derechos humanos, la construcción de la paz, el respeto a las diferencias?

¿Qué quiere decir enseñar a pensar críticamente, a argumentar racio-

nalmente, a resolver los conflictos de valores, a ser creativos en todas las áreas?

Respondernos estas preguntas es lo importante. Y no porque sea difícil debemos caer en el relativismo del “haga cada uno lo que quiera” ni en el dogmatismo del “deben hacer esto y sólo esto”.

3) HABLEMOS DE PROCEDIMIENTOS Y ACTITUDES

Los CBC intentan incluir en la noción de contenido educativo, junto a los conceptos y principios, los procedimientos y las actitudes. Es importante el intento de enriquecer una concepción, que reduce los contenidos educativos solamente a “datos, informaciones, conceptos y principios”, con otra que vincula estos elementos nucleares del conocimiento a sus contextos de producción sociohistóricos y con sus métodos de elaboración lógica y científica, que definen un “saber hacer”, así como con valores y normas que los condicionan y los significan, definiendo un “saber actuar”. En la historia de las disciplinas escolares hay muchas que sólo acentuaron lo conceptual, y hay otras que parecían reducidas a lo meramente procedimental.

Este punto, sin embargo, necesita un debate más a fondo, ya iniciado en otros lugares y que debiéramos profundizar entre nosotros.

Hay un riesgo de confundir los procedimientos con meras habilidades formales o motrices, que terminen desvinculándose de los conceptos y de los principios.

Hay un riesgo de confundir las actitudes propiamente éticas con otras actitudes y valores, ligados a ciertos procedimientos. Por ejemplo, valorar el contraste de opiniones es una actitud necesaria para el pensamiento científico, pero no es —sin más— una actitud ética. Al enseñar los contenidos éticos tenemos que cuidarnos de no caer en la “falacia naturalista”, que consiste en pretender deducir los principios para obrar bien éticamente, de principios que sirven para describir bien científicamente, o para manipular bien tecnológicamente. Los principios éticos no son meras normas lógicas o técnicas o metodológicas.

Existe también el riesgo de que se instale en la cultura escolar una nueva taxonomía, al estilo de las conocidas de objetivos, que lleve a atomizar el conocimiento que enseñamos y a extremar la imaginación y

el artificio para poder poner a cada concepto un procedimiento y/o una actitud.

Los contenidos educativos son, fundamentalmente, saberes y saberes complejos. Es importante que no se confunda esta complejidad propia del conocimiento, de su producción y de su elaboración, así como de su enseñanza, con una mera distinción formal y mecánica de “competencias cognitivas”, lo conceptual, lo procedimental, lo actitudinal, como si esto funcionara igual para todos los contenidos. Estaríamos repitiendo, con nuevos nombres, la pedagogía por objetivos, que ahora sería por competencias, y sus conocidas y criticables obsesiones por la “eficiencia” y la “adaptación”.

El criterio para enfrentar estos riesgos no puede ser otro que el de profundizar las relaciones de los contenidos educativos con el conocimiento y con los valores. Estas relaciones no son las mismas para cualquier concepto o para cualquier procedimiento, y mucho menos para cualquier actitud. Hay saberes específicos necesarios para poder enseñar, en cada caso, esas relaciones.

Es verdad que ciertos procedimientos y ciertas actitudes tienen un carácter más *transversal* que ciertos conceptos y principios, que son más específicos. Pero esto no quiere decir que saber argumentar críticamente o saber razonar moralmente no sean contenidos con su propia identidad disciplinar y racional —la lógica y la ética, en estos casos—, que necesitan aprendizajes específicos para poder enseñarlos bien, sin caer en formalismos vacíos o en peligrosos reduccionismos, como sería creer que saber resolver problemas matemáticos nos permite saber resolver conflictos de valores.

Justamente los contenidos básicos comunes de la Formación Ética y Ciudadana intentan hacerse cargo de estos saberes específicos, que tienen que ver con la filosofía, la psicología, el derecho, y que sólo aprendidos en sus propios contextos, en la formación y en la capacitación docentes, podrán ser enseñados como significativamente transversales, y no diluidos en una transversalidad puramente retórica y vaciada de contenidos y fundamentaciones específicas.

Para estos contenidos, relacionados con conceptos como persona, valores, normas, y con procedimientos como el pensamiento crítico, la argumentación racional, el discernimiento moral, la creatividad, vale, como

para todos los contenidos, el criterio de lo público, como el único que garantiza la validez, la significación y la actualidad.

Más aún, es en los contenidos de esta área de Formación Ética y Ciudadana donde se debe enseñar lo público como criterio de legitimación en las relaciones de la educación con el conocimiento y con los valores.

Estas reflexiones sobre los contenidos educativos en general y los de Formación Ética y Ciudadana en particular, insistiendo en su intrínseca relación con lo público, no es solamente un intento de plantear algunas claves de comprensión de lo *ya definido* que se debe enseñar en la escuela sobre estos temas. El criterio de legitimación por lo público es válido, y con mucha mayor razón, en los *procedimientos y actitudes* que se ponen en juego al proponer y decidir cuáles han de ser los contenidos básicos comunes. Si de evaluar se trata, no separemos los productos de los procedimientos.

4) HABLEMOS DE LEGALIDAD Y LEGITIMIDAD

Algo pasó en los procedimientos que llevaron a modificar los CBC para la EGB, que atenta seriamente contra la necesaria legitimación pública. En la definición de la política educativa, en el nivel federal (definición de los CBC) hubo un importante cambio en el procedimiento de elaboración, que toca la concepción de contenido educativo básico común, y que por lo mismo necesita no sólo ser denunciado ante la opinión pública, como se hizo, sino también ser debatido y reflexionado entre nosotros.

Están ahora en discusión los CBC para el Polimodal y los CBO (Contenidos Básicos Orientados) para sus diferentes orientaciones. Están también en elaboración los CBC para la formación docente. Vendrán luego los procesos de inserción en los diferentes diseños curriculares provinciales o su construcción, y, finalmente, la elaboración de los proyectos institucionales y de las propias planificaciones docentes para el trabajo en el aula.

Hasta esta última modificación del mes de junio, los CBC se venían elaborando con un procedimiento con claros rasgos de legitimidad pública: consulta al mundo académico, a la opinión pública, a las organizaciones no gubernamentales, a los sectores educativos de diferentes confesio-

nes religiosas, a los técnicos y asesores educativos de las provincias, y, se hizo una apertura tímida e insuficiente, a los mismos docentes, a través de Seminarios Federales, donde las provincias mandaron –según sus propios criterios de selección– representantes de los diferentes niveles educativos involucrados en cada caso. Se pidió también opinión a los gremios docentes.

Se podría calificar al proceso como realmente *abierto*, aunque sería exagerado decir que fue, estrictamente hablando, *participativo*. Por diferentes razones, que sería bueno investigar y discutir, los grados de participación de los mismos docentes fueron relativamente bajos. Los gremios docentes no estuvieron formalmente representados en las mesas de elaboración de las propuestas. En algunas provincias hubo grados interesantes de discusión y participación. En otras, hubo real desinformación y poca o nula discusión.

De todas maneras, y con estas restricciones, el proceso fue claramente público y pluralista. Los aportes eran recibidos, procesados, discutidos y realmente incorporados. Las reglas de juego eran claras (fijadas por el mismo Consejo Federal). Todos los capítulos de las propuestas de CBC tuvieron muchas redacciones. Hubo, junto a los “aportes”, verdaderas “presiones” sectoriales que pudieron, sin embargo, ser integradas por la discusión argumentada y pública. En el caso del capítulo de Formación Ética y Ciudadana hubo cerca de diez versiones previas a la que finalmente aprobó el Consejo Federal en noviembre de 1994.

El equipo técnico compatibilizador tenía, justamente, esa tarea: tratar de compatibilizar los diferentes aportes, buscando construir contenidos básicos comunes con la mayor legitimidad pública. Se trabajó con los criterios de la racionalidad científica, la argumentación crítica, la apertura y el pluralismo, la construcción de lo común, por mínimo que fuera. El producto entregado, y que fue aprobado en noviembre y distribuido a las escuelas, tiene, claramente, estas características, más allá de sus muchas fallas y de la necesidad de evaluarlo periódicamente con criterios racionales.

Las modificaciones que se introdujeron en junio, y éste es un elemento central para definir el problema y el debate, tuvieron otro procedimiento, que rompió las reglas de juego y que optó por elaborar las propuestas por otro camino. Se eligió la negociación secreta con corporaciones, se sacó del circuito público y de la discusión racional y argumentativa o se lo

marginó de la información no sólo al equipo técnico sino también a todas las redes del circuito anterior: mundo académico, opinión pública, equipos técnicos provinciales, docentes, gremios, etcétera.

De un criterio de apertura, pluralismo y racionalidad se pasó a un criterio de secreto, corporativo y de pulseada de poderes. Se abandonó, para estas modificaciones, el ámbito de lo público. La legalidad de las modificaciones introducidas (que nadie discute, porque el Consejo Federal es el organismo legal competente) *perdió legitimidad*, que tratándose de contenidos educativos básicos y comunes sólo le puede venir de lo público. Y los docentes, una vez más, perdimos *confianza*, y el proceso de elaboración de los CBC *perdió credibilidad*.

Éste es el debate que nos debemos. ¿Qué procedimiento legitima la elaboración de contenidos educativos? ¿Lo público o lo corporativo? ¿La discusión racional o la negociación secreta? ¿El pluralismo democrático o el poder de los grupos de presión?

Este hecho de un cambio de procedimientos y de actitudes, y una modificación en un tiempo récord de seis meses (cuando el texto aprobado en noviembre todavía casi no se conoce en el sistema) desnuda el problema de la legitimidad de las políticas educativas, al menos en relación con los contenidos, es decir con el conocimiento y los valores.

Construir políticas educativas públicas no sólo necesita un estado que defienda las reglas de juego de la democracia. Necesita también una sociedad civil que participe más y que pueda apropiarse de lo público de la educación como uno de sus bienes más preciados.

Creo que esta cuestión de legitimidad se plantea también en las discusiones para elaborar los diseños curriculares y los proyectos institucionales. El derecho y el deber de la participación responsable, al exigir reglas claras de juego, son probablemente la única garantía de una legitimación desde lo "público", en el sentido que lo venimos planteando.

Y, si somos sinceros, el eco cuestionante y cotidiano del problema se nos plantea también como docentes, cada vez que preparamos una clase. ¿Desde dónde se legitima lo que enseñamos? Es nuestra propia relación con el conocimiento y con nuestros alumnos lo que se pone en juego. Y con ella nuestras certezas e incertidumbres.

5) HABLEMOS DE LOS CONTENIDOS MODIFICADOS

Hegel decía que la “verdad es el resultado más el proceso”. Por eso es conveniente evaluar las modificaciones introducidas a los CBC de la EGB a la luz del procedimiento que las elaboró.

Las modificaciones, pocas en cantidad, son gravísimas cualitativamente (contra la inconsistente opinión del ministro, que dijo públicamente que se trataba de “leves retoques” y que casi pretendió mostrarlas como correcciones gramaticales y de estilo) y están ubicadas estratégicamente en los lugares justos y casi emblemáticos para defender una postura tradicionalista, de metafísica dogmática y de un sutil y larvado antipluralismo.

La gravedad cualitativa de las modificaciones radica en que se tocó el eje de lectura de todos los contenidos educativos: las relaciones del conocimiento y de los valores con lo público. Es decir los contenidos relacionados con la persona, el pensamiento crítico, los valores y los principios éticos, las normas y los principios jurídicos.

Se cambió *todo el sentido* del capítulo de Formación Ética y Ciudadana, aunque se dejaron muchos textos. Se abandonó lo que llamamos “tercera opción” para entender la educación ética y ciudadana hoy día en la escuela: la construcción de una moral pública en democracia, y se optó por una visión dogmática con claros sesgos antipluralistas.

La persona ya no es un “sujeto social” sino que es un individuo de naturaleza espiritual.

Las diversas formas de trascendencia quedan reducidas a sólo una: Dios.

Los valores dejan de ser cualidades asignadas a las acciones humanas, desde ciertos principios sociales e históricos de valoración, y pasan a ser objetivos y jerárquicos, basados en las necesidades naturales de bien y de verdad.

No se trata, entonces, de construir un juicio autónomo sobre los valores, es decir, basado en principios racionales y no en presiones sociales, sino que se debe *inculcar* una actitud valorativa caracterizada como “descubrir, apreciar, actualizar y asumir jerárquicamente”.

La familia deja de ser una institución social, con diversidad de formas y estilos, y pasa a ser una mera institución natural, con roles sexuales (y no de género) fijados desde siempre, y cada vez más alejada de los grupos familiares reales del mundo contemporáneo.

En clara conexión con este enfoque se “modificaron” ciertos puntos de ciencias sociales, realmente emblemáticos: *la familia, las iglesias, el género*, y otros tantos de ciencias naturales, coherentes con esa visión del hombre y de la sociedad: *la evolución, el origen de la vida humana, la sexualidad*. En tecnología los cambios sí pueden calificarse de “menores” y el resto de los capítulos no fue tocado.

Más que discutir caso por caso (lo que podemos hacer en otra oportunidad) mi propuesta, para el debate, es contraponer este cambio en los procedimientos y estas modificaciones de los contenidos con lo que dijimos de lo público y del sentido de la Formación Ética y Ciudadana.

La escuela, en esta crisis de finales de siglo, es un ámbito de vigencia de lo público. No dejemos que otra vez se nos instale el miedo por lo que enseñamos. Aunque sigamos atravesados por pocas certezas y por muchas incertidumbres, confiemos en lo público de nuestra tarea.

A MODO DE EPÍLOGO

LAS RAZONES DE EDUCAR Y LAS NUEVAS FRONTERAS EN EDUCACIÓN

Nombres desnudos, sujetos desfondados, tarea imposible, utopía interminable, horizontes que se borran y auroras que se asoman. Las razones de educar, conocimientos y valores, fundamentos y legitimaciones, a cada uno en su diferencia, a todos en su dignidad. El Sol no gira alrededor de la Tierra, pero la Tierra tampoco gira alrededor de la mercancía.

Educación y sociedad, nuevas fronteras para su vieja complicidad. Se trata de proponer una metáfora, la de nuevas fronteras, en torno al territorio educativo o al espacio que ocupa la educación en la sociedad, hoy y aquí.

La metáfora, como enseña Paul Ricoeur, no es un puro adorno del discurso.¹ Es un intento de producir una “innovación semántica” a partir de un “choque” entre un sentido primero, en este caso ligado a la geografía, o mejor a la geopolítica, y un sentido segundo, abierto desde ahí: en este caso, el espacio social de la educación. La metáfora, dice Max Black, actúa como los modelos en ciencia: nos permite redescubrir la realidad, sugiriendo dimensiones nuevas, resignificando sentidos históricos.²

1. Cfr. Paul Ricoeur, *La métaphore vive*, París, du Seuil, 1975.

2. Cfr. Max Black, *Modelos y metáforas*, Madrid, Tecnos, 1979.

Hablar de “nuevas fronteras” es suponer que se han borrado o se están borrando las “antiguas”. Un ejemplo contundente: una *economía globalizada* parece echar por tierra las viejas fronteras de los estados nacionales, y lo que antes se estudiaba como economía *política* hoy se lo plantea como economía de modelos *corporativos supranacionales* o de alta *competitividad internacional*.

Hablar de “nuevas fronteras” puede significar, por el contrario, que algunas que creíamos definitivamente borradas están siendo remarcadas nuevamente. Otro ejemplo contundente: el dispositivo legitimador *neoconservador*, como el que sostiene el modelo económico neoliberal hegemónico, se caracteriza por una fuerte tendencia a remarcar muy viejas fronteras, generando verdaderos “muros” socioeconómicos, culturales e, incluso, obscenamente raciales. Esta economía parece disociar el sentido *político* de la nación, el estado, del sentido *cultural*, los valores y las legitimaciones. La economía se globaliza, pero los “otros” son considerados ciudadanos de segunda o, sencillamente, se los persigue y se los echa más allá de la frontera de lo propio. Por el momento, el precio de la globalización de la economía no es solamente el ajuste, la desocupación y la marginación, sino lisa y llanamente la *exclusión*. Es decir el forzado exilio de los circuitos de la producción y del consumo.

Por otro lado, en la “aldea global”, aquella que describía McLuhan,³ pareciera que las “barreras” comunicacionales (fronteras lingüísticas, culturales, axiológicas) han desaparecido. En las “autopistas informáticas”, pareciera que las “aduanas” y los “pasaportes”, para circular por el flujo de la información mundial, han desaparecido. Así expresa su entusiasmo Bill Gates: “Al igual que ocurre con los vaqueros, la adaptación del aprendizaje al cliente será posible porque las computadoras ‘ajustarán’ el producto, en este caso la ‘enseñanza’, para permitir a los alumnos seguir caminos ligeramente distintos y aprender de acuerdo con sus propios ritmos... La educación se convertirá en algo muy individual”.⁴

Sin embargo, ¡cuántos “muros del silencio” atraviesan la aldea global! ¡Cuántos “formatos comunicacionales”: géneros televisivos, periodísticos, publicitarios, segmentan el diálogo, levantan “burdos y sutiles muros de la discriminación”! ¡Con qué facilidad podemos rechazar lo diferente,

3. Cfr. H. M. McLuhan, *La comprensión de los medios*, México, Diana, 1969.

4. Cfr. Bill Gates, *Camino al futuro*, Madrid, McGraw Hill-Interamericana, 1995.

y juzgarlo! ¡Con qué ligereza podemos encontrar la imagen justa para identificar nuestros prejuicios! ¿No es acaso un nuevo muro discriminatorio la obligación de tener un cuerpo de modelo, una sonrisa de locutor, un lenguaje de videoclip, un drama de telenovela, una seriedad frívola de invitados a un almuerzo o a una frivolidad seria para construir “opinión pública”?

Por otro lado, ¿cuántas “estaciones de peaje” tenemos que sortear para poder circular por las redes internacionales de la información? ¿Cuántos diezmos y óbolos tenemos que pagar cada mes, o cada día, para saber qué tipo de savia circula por el tejido social, y con qué código podemos entender su información? Y si accedemos a las redes, ¿cuántos dispositivos sofisticados de seguridad tendremos que adquirir para salvaguardar la “privacidad” de la información, para protegernos de los piratas o de los corsarios?

En la aldea global, y transitando por autopistas informáticas, estamos construyendo la “gran muralla de la realidad virtual”, que separa un territorio simulado de un territorio efectivamente transitado. ¿Qué efectos discriminatorios produce esta suerte de “narcisismo cultural”, consistente en ilusionarnos con que podemos —sin fronteras, virtualmente—, agredir o seducir, matar o amar, sentir o pensar, mandar u obedecer, crear o eliminar?

¿Qué quiere decir una “política educativa”, con estas contradicciones del estado, en las actuales formas de la economía, en las ambigüedades de la aldea global, en las telarañas de las redes informáticas, en las dimensiones de la realidad virtual?

La metáfora de las “nuevas fronteras”, para describir lo que pasa en el espacio educativo en este contradictorio espacio social, me da qué pensar, por lo menos, en tres sentidos posibles:

1. Que hablemos de nuevas fronteras puede querer decir que *se ha ampliado* el territorio, la jurisdicción, el espacio de la educación.
2. Que hablemos de nuevas fronteras puede querer decir, inversamente, algo así como el *achicamiento* del espacio social de la educación, particularmente de la escuela.
3. “Nuevas fronteras”, entonces, puede significar necesidad de *volver a marcar* el territorio mental, conquistar una comprensión y

una manera de ver las cosas que nos permitan, entre otras cuestiones, saber pensar lúcidamente esta presionante contradicción:

- nunca, como hoy, la escuela ha tenido que ocupar tantos terrenos;
- nunca, como hoy, el espacio social, la significación social de la escuela ha estado más reducido e, incluso, desvalorizado.

1. EL PROBLEMA EDUCATIVO MÁS ALLÁ DE LOS MUROS DE LA ESCUELA

“Nuevas fronteras” sugiere la idea de pensar el problema educativo MÁS ALLÁ DE LOS MUROS DE LA ESCUELA. Se trata de reconocer la presencia de otros agentes educativos, de otras formas de circulación del saber y la información, de otros modos de presentar o imponer valores y normas, de un cruce permanente de discursos. Sin duda que la escuela no monopoliza hoy la educación, al menos en el sentido de agente privilegiado del control de la información necesaria para la socialización.

Sin embargo, la cuestión radica en el *desde dónde* la escuela abre sus fronteras, *desde dónde* dialoga y se comunica con las otras instancias sociales educativas. Mi respuesta es clara: sólo desde su función específica, en cuya definición se juega el núcleo de una política educativa.

La escuela es la institución social donde se enseñan saberes (conocimientos, valores, normas, técnicas, etc.) legitimados *públicamente*. La escuela ES EL ESPACIO DE VIGENCIA DE LO PÚBLICO, como criterio de lo que se enseña, de lo que se debe enseñar. Las nuevas fronteras de la escuela, en este sentido de ir más allá de sus muros, no pueden significar sino el problema de redefinir *lo público* como criterio de legitimación de la enseñanza. Y es esto lo que las grandes *corporaciones*, que manejan la comunicación social y las redes de información, por definición, no quieren plantear. Más bien pretenden afirmar que hoy por hoy las barreras, las fronteras, entre lo público y lo privado sencillamente se han borrado.

La escuela es el lugar donde la educación, la enseñanza, DEBE SER PÚBLICA, es decir destinada a todos, autónomamente crítica y equitativamente común. Que este espacio público penetre hoy de otra manera el tejido de la sociedad civil, que tenga que relacionarse de otras formas con los agentes privados y con los problemas corporativos, es otra cuestión, que segu-

ramente nos hace ampliar las fronteras históricas de la escuela, pero no para abandonar el espacio de lo público en la enseñanza sino para reafirmarlo y resignificarlo.

Lo público, en la economía globalizada, no puede ser sino la justicia como equidad; en la aldea global deben ser la igualdad de oportunidades y la libertad en la comunicación; en las redes de la información debe ser la producción autónoma y crítica de sentidos. Mi tesis es que la escuela *debe* enseñar lo público y públicamente. Y nótese que insisto en un carácter normativo, es decir ético.

2. LAS REDUCCIONES ESCOLARES

Frente a eso aparece el sentido contrario. Nuevas fronteras para la educación puede significar que se achique el espacio de la escuela, que se pretenda “privatizarlo”, que la enseñanza quede sin espacios públicos —de y para todos, críticos porque autónomos, comunes porque equitativos— y que la escuela, entonces, sea un agente educativo más, sujeto a las mismas leyes que parecen regir en el modelo social y económico, hegemónico hoy en el planeta: competencia salvaje, criterios sólo de eficiencia y rentabilidad, exclusión de amplios sectores de la participación en el conocimiento y su valor social y económico.

Frente a este panorama, pareciera que las nuevas fronteras de la educación transforman a la escuela, la “reducen”. Estas reducciones escolares pueden llegar a asemejarse a amplias playas de estacionamiento para pasar el tiempo de la desocupación social, a amplios confinamientos para domesticar y contener la violencia social que el mismo modelo socioeconómico genera, a enormes asilos donde muchos, muchos niños y niñas, jóvenes e incluso adultos, encuentren un poco de pan y un poco de ternura, bienes cada vez más escasos en esta sociedad de la pobreza creciente y de los poetas muertos.

La pregunta aquí es clara. ¿Quién marca este territorio a la escuela? ¿Quién o quiénes demarcan estas nuevas fronteras de reducción y empobrecimiento del espacio escolar? Mi respuesta es también clara: las políticas educativas, cuando no responden en la crisis del estado y de la sociedad a los principios normativos de la justicia sino a los principios que imponen los poderes hegemónicos de turno, sin ser capaces de resis-

tir desde las políticas públicas a las presiones corporativas, vengan de donde vengan y cueste lo que cueste. Claro, para quienes entienden así las nuevas fronteras de la educación, las utopías no existen y no hay otra forma de hacer políticas “públicas” que el clientelismo, la corrupción y el cínico pragmatismo de la conveniencia.

¿Desde dónde resistir a este “achicamiento”, “ajuste”, “reducción”? Nuevamente no encuentro otra respuesta: desde una política educativa, pero regida por principios de justicia que deben normar la acción de educar. La escuela no es un mero rito de iniciación para poder vivir en la aldea o navegar en la red o competir en el mercado. Es el espacio de *la lucha por el reconocimiento*, de que lo “más íntimo de lo más íntimo nuestro es lo más común y lo más digno de todos”: la igualdad en la libertad para crear y para gozar, para pensar y para comunicarnos, para participar y para compartir, para vivir disponiendo de los bienes necesarios en la realización de los proyectos que se elijan.

Sin fronteras discriminatorias, éste es el espacio abierto, el de lo público y lo común; es el único que permite reconocernos *iguales* en la libertad, de elegir las identidades *diferentes*, sin que esta elección implique avasallar la igualdad y la libertad de nadie. La escuela es el espacio de lo público, pero en tanto regido por el principio de equidad. Es lo público en el estricto sentido ético-normativo de la palabra, es decir el espacio de lo justo.

Por eso, esta tendencia de reducir las escuelas a meros espacios institucionales descentralizados, casi a sociedades de fomento barriales o vecinales, puede estar indicando el abandono de lo público, como ese espacio para el principio de equidad. Si por el contrario, la escuela trabaja por proyectos institucionales y descentralizadamente, como una forma de redefinir y revitalizar lo público, las nuevas fronteras no significarán achicamiento y ajuste sino profundización de la función social de la escuela de enseñar el “ingreso ciudadano”,⁵ construyendo un sujeto social del conocimiento, autónomo y solidario, que aprenda a diferenciar las relaciones humanas justas de las injustas, aprenda a discernir dónde y cuándo los derechos humanos son respetados, y dónde y cuándo son violados.

5. Cfr. Rubén Lo Vuolo (comp.), *Contra la exclusión. La propuesta del ingreso ciudadano*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.

3. NUEVAS FRONTERAS EN LAS RELACIONES DEL DOCENTE CON EL CONOCIMIENTO

Frente a esta contradicción, entre la ampliación y la reducción, entre lo abierto y lo cerrado, sugiero pensar las nuevas fronteras en educación como una cuestión mental. O, más precisamente, como una cuestión que pasa por las relaciones que, como docentes, tenemos con el conocimiento. Es decir, desde dónde enseñamos. Porque lo que nos hace afirmar que la escuela es el espacio de vigencia de lo público no es pensarla como la responsable de las injusticias del modelo, sino entenderla como producto de una política educativa –parte de las políticas públicas, responsabilidad del estado como garante del espacio público– cuya función social específica es enseñar conocimientos, legitimados públicamente.

¿En qué fronteras tenemos “encerrado” o “reducido” el conocimiento que enseñamos? ¿Qué conciencia tenemos de nuestros propios estereotipos mentales, de nuestra ignorancia, de las resistencias o los obstáculos, para avanzar en lo que sabemos, para argumentar nuestras diferencias, para ampliar nuestros puntos de vista? Si no revisamos a fondo estas relaciones que entablamos con el conocimiento, si no somos capaces nosotros mismos de pensar públicamente sin restringir de manera arbitraria los destinatarios de nuestra enseñanza, sin censurar porque sí las producciones de sentido, nuestras o de nuestros alumnos, sin controlar autoritariamente las participaciones y los emprendimientos comunes, ¿cómo, me pregunto, seremos capaces de educar para la no discriminación, y cómo tendremos la lucidez suficiente para saber qué hacer frente a las contradicciones de la demanda que sentimos de ampliar las fronteras, por un lado, y de reducirlas por el otro?

Porque ni la aldea global ni la autopista informática ni mucho menos la economía globalizada son espacios públicos, en el estricto sentido normativo de la justa distribución de las oportunidades de comunicación, de disposición de la información, de trabajo, consumo y goce.

Una última reflexión. O, mejor, casi un deseo. Ampliemos las fronteras de nuestra autoestima, derribemos los muros de nuestros propios miedos. Pero no desde actitudes voluntaristas u omnipotentes. Más bien en la reflexión conjunta, escuchándonos, respetándonos en nuestras diferencias, yendo los “unos a las escuelas de los otros”, como dice

3. NUEVAS FRONTERAS EN LAS RELACIONES DEL DOCENTE CON EL CONOCIMIENTO

Frente a esta contradicción, entre la ampliación y la reducción, entre lo abierto y lo cerrado, sugiero pensar las nuevas fronteras en educación como una cuestión mental. O, más precisamente, como una cuestión que pasa por las relaciones que, como docentes, tenemos con el conocimiento. Es decir, desde dónde enseñamos. Porque lo que nos hace afirmar que la escuela es el espacio de vigencia de lo público no es pensarla como la responsable de las injusticias del modelo, sino entenderla como producto de una política educativa —parte de las políticas públicas, responsabilidad del estado como garante del espacio público— cuya función social específica es enseñar conocimientos, legitimados públicamente.

¿En qué fronteras tenemos “encerrado” o “reducido” el conocimiento que enseñamos? ¿Qué conciencia tenemos de nuestros propios estereotipos mentales, de nuestra ignorancia, de las resistencias o los obstáculos, para avanzar en lo que sabemos, para argumentar nuestras diferencias, para ampliar nuestros puntos de vista? Si no revisamos a fondo estas relaciones que entablamos con el conocimiento, si no somos capaces nosotros mismos de pensar públicamente sin restringir de manera arbitraria los destinatarios de nuestra enseñanza, sin censurar porque sí las producciones de sentido, nuestras o de nuestros alumnos, sin controlar autoritariamente las participaciones y los emprendimientos comunes, ¿cómo, me pregunto, seremos capaces de educar para la no discriminación, y cómo tendremos la lucidez suficiente para saber qué hacer frente a las contradicciones de la demanda que sentimos de ampliar las fronteras, por un lado, y de reducirlas por el otro?

Porque ni la aldea global ni la autopista informática ni mucho menos la economía globalizada son espacios públicos, en el estricto sentido normativo de la justa distribución de las oportunidades de comunicación, de disposición de la información, de trabajo, consumo y goce.

Una última reflexión. O, mejor, casi un deseo. Ampliemos las fronteras de nuestra autoestima, derribemos los muros de nuestros propios miedos. Pero no desde actitudes voluntaristas u omnipotentes. Más bien en la reflexión conjunta, escuchándonos, respetándonos en nuestras diferencias, yendo los “unos a las escuelas de los otros”, como dice

Bachelard,⁶ cuando define el espíritu científico como racionalidad enseñante, bien en la actividad conjunta, que nos permita “conseguir que sean el tiempo, el espacio, la actividad y el conocimiento, los que vertebran la vida diaria en las escuelas”, como dice H. Giroux,⁷ cuando define a los profesores como intelectuales transformativos.

No hay alimentos más potentes de la discriminación y de la injusticia que el escepticismo y el miedo. Luchemos por reconocernos, por aceptarnos. Por sabernos, porque enseñamos, constructores de las nuevas fronteras de lo público.

Un poco de la utopía de un mundo sin discriminaciones ni exclusiones nos espera cada día, en el aula, arrinconada, quizá, pero siempre dispuesta a emprender el vuelo en las alas de los niños y de los jóvenes, prendidos a las cuales, como dice la canción de Teresa Parodi hablando de su hijo, todavía podemos aprender.

6. Gastón Bachelard, *El racionalismo aplicado*, Buenos Aires, Paidós, 1978.

7. Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós, 1990.

