



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN
FACULTAD DE FILOSOFÍA, HUMANIDADES Y ARTES
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA Y PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

*Planificación y cuadernillo curso de
ingreso 2019:*

***“INCUMBENCIAS PROFESIONALES PARA UNA
EDUCACIÓN CRÍTICA Y EMANCIPATORIA. Lecturas y
vicisitudes teóricas sobre las carreras Licenciatura y
Profesorado en Ciencias de la Educación en la UNSJ”***

Equipo Docente:

- Natalia Antuña.
- Rocío Sánchez.

2019

Introducción:

El presente proyecto da cuenta de la propuesta educativa para el Curso de Ingreso 2019 de las Carreras del Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, pertenecientes al Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes - Universidad Nacional de San Juan.

El curso se desarrollará en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes - UNSJ, durante el mes de Febrero y los primeros días de Marzo, de Lunes a Viernes en horario de 17.30 a 21hs. El mismo articulará una instancia presencial con un régimen de 60% de asistencia obligatoria, y una de apoyo virtual a través de una herramienta informática (Pagina Wix) con un 20% de obligatoriedad en la misma. También se podrá realizar en modalidad libre, a partir de la cual se habilitarán instancias de evaluación y actividades de seguimiento presencial y/o virtual. Lo cual implica que se generen las instancias de recuperación que sean necesarias para los estudiantes, desde una metodología de evaluación procesual y formativa.

Es importante mencionar que el mismo tendrá un carácter nivelatorio, con ello hacemos referencia a la Ordenanza N° 6/95 - CS, que organiza el sistema de ingreso para todas las facultades de la UNSJ, la cual establece:

- Orientación

“Cada Facultad llevará a cabo una serie de actividades destinadas a proporcionar un conocimiento más concreto del ejercicio profesional de los planes de estudio del régimen de promoción de cursado y de evaluación de cada carrera que ofrece. También se incluirán actividades que permitan al alumno un mayor autoconocimiento a través de reflexiones sobre los aspectos subjetivos de la elección, actitudes, valoraciones e intereses. - Además, se brindará información sobre los servicios de apoyo y recreación que ofrece la Facultad y la Universidad en general”.

- Nivelación

“Cada Facultad llevará a cabo, una serie de actividades destinadas a la fijación e integración de conocimiento del nivel medio, necesarios para adecuar las condiciones del ingresante respecto de los requerimientos de cada carrera”.

- De conocimientos específicos

“Cada Facultad llevará a cabo una serie de actividades de aprendizaje, inherentes a cada carrera, que permitan al alumno convalidar si sus habilidades, aptitudes y actitudes están acordes a la carrera elegida. Dichas actividades podrán incluir adquisición de nuevos conocimientos, prácticas de campo, viajes de estudio, prácticas de laboratorio, etc.”.

La propuesta estará a cargo de las profesoras en Ciencias de la Educación Antuña, Natalia y Sánchez, Rocío, y será desarrollada en articulación con las actividades del espacio curricular de Compresión y Producción Textual.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se diseñarán estrategias pedagógico-didácticas que busquen recuperan los saberes previos de los estudiantes de los niveles de formación anteriores y que favorezcan la orientación, la construcción del conocimiento, y la nivelación de algunos contenidos y problemáticas de las cátedras que tienen lugar en el primer año de cursado, como así también generar una conciencia histórica en función de los avatares actuales de la educación en general y de la universidad en particular.

La propuesta entonces, será una articulación constante entre el perfil del egresado, tanto del Profesorado como de la Licenciatura, sus espacios de actuación e incumbencias específicas; y el análisis y problematización del fenómeno educativo en un marco de historicidad, de políticas educativas, de constitución subjetiva universitaria, y sobre todo de derecho.

De este modo se busca fortalecer el trayecto de ingreso a la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, posibilitando el pleno ejercicio del Derecho a la Educación Superior Universitaria de acuerdo a lo explicitado en la Ley de Educación Superior 24.521:

“El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tienen la responsabilidad principal e indelegable sobre la educación superior, en tanto la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho humano personal y social en el marco de lo establecido por la ley 26.206.

(Artículo sustituido por art. 1° de la [Ley N° 27.204](#) B.O. 11/11/2015)”.

Justificación

Con el objeto de delinear los momentos, procesos y actividades que tendrán lugar dentro del presente proyecto, no podemos dejar de lado algunos interrogantes que nos surgen, que, en gran medida, recurren constantemente al ¿Por qué? del mismo. Por lo que consideramos de fundamental importancia intentar justificar algunos de esos -interrogantes- en función de las características contextuales y de los conceptos y supuestos que motivan nuestra práctica docente, teniendo en cuenta que la misma es situada y que siempre se lleva a cabo con un Otro.

Entonces nos preguntamos:

¿Por qué llevar cabo una propuesta de ingreso a la universidad enfocada desde una manera holística en el plan de Estudios de la Carrera?

¿Por qué se hace necesario articular la metodología presencial y la virtual?

En relación al primer interrogante debemos decir que la universidad en tanto institución de educación superior, entendida esta como bien público, y derecho humano personal y social, es la encargada de recibir a miles de sujetos por año en busca de una

formación profesional y que tiene como objetivo fundamental proporcionar una “...*formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas...*”.

Entonces, al plantear esta propuesta de proyecto no podemos ser ajenas a lo que se encuentra reglamentado, pero que sin embargo hoy lo que aparece en las normas lejos está de la realidad de las Universidades Nacionales. Es por esto que la relación con el contexto social, cultural, económico y la mirada crítica sobre la realidad que nos rodea se presenta como una condición ineludible y que, al mismo tiempo, nos posibilita enfocar de manera holística la comprensión del plan de estudio de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación.

De esta manera, buscamos establecer un minucioso análisis sobre las 6 líneas teóricas que establece el presente plan, entre ellas; Pedagógica, Política y Gestión educativa; Psicológica; Socio-Histórica; Didáctica e Investigación Educativa, con sus respectivas áreas específicas de Práctica Profesional Orientada en la Docencia y Práctica Profesional Orientada en la Investigación. A través de ellas podemos vincular los alcances profesionales propuestos como líneas de formación y de acción en relación con las demandas socioeducativas que el contexto sanjuanino determina.

Hacemos referencia a continuación a las incumbencias profesionales de ambas carreras:

• Profesor en Ciencias de la Educación.

El profesor en Ciencias de la Educación desarrolla habilidades para planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje en sus distintas modalidades y dimensiones, utilizando los aportes teóricos metodológicos que se derivan de la práctica profesional

docente.

Asesorar en todo lo concerniente a los procesos educativos que se desarrollan tanto a nivel formal como informal presencial como a distancia.

• Licenciado en Ciencias de la Educación.

El Licenciado en Ciencias de la Educación desarrolla habilidades para aplicar metodologías de investigación social a la indagación y resolución de problemas educativos.

Realizar estudios e investigaciones en educación.

Asesorar en todo lo concerniente a los procesos educativos que se desarrollan tanto a nivel formal como informal presencial como a distancia.

Entendemos por tanto que, el conocimiento sobre las incumbencias profesionales del egresado abre el panorama posibilitando el debate y la constante reflexión crítica sobre las características de la docencia en la actualidad y sobre aquellas políticas públicas educativas que favorecen o imposibilitan el pleno ejercicio del derecho a la educación.

Siguiendo a Rinesi (2015) la pregunta por la existencia “novedosa” de la educación superior como derecho, es en realidad la pregunta por las condiciones que hicieron posible que nos representemos a la universidad como tal, por tanto, el análisis crítico de esta situación nos permite, en una relación dialéctica, re – pensar los escenarios y espacios de actuación del egresado, en tanto sujeto social especialista en educación.

Sin lugar a dudas los desafíos son muchos, y el contexto nos enfrenta permanentemente con la incertidumbre, pero a través de este proyecto buscamos dejar algunas certezas sobre el rol de la universidad en general y del Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación en particular.

¿Por qué se hace necesario articular la metodología presencial y la virtual?

El aprendizaje es una *actividad situada* en un contexto que la dota de inteligibilidad, según la cual la idea de descontextualización se torna imposible, puesto que toda adquisición de conocimiento está contextualizada en algún tipo de actividad social. Esto guarda relación con lo que significa “aprender” en función de formar parte de una comunidad en un tiempo y espacio determinado. Entonces el aprendizaje supone la participación en una comunidad y deja de ser considerado como la adquisición de conocimientos por individuos para ser reconocido como un proceso de participación social.

Esta relación que se produce en el proceso de construcción de conocimiento se hace siempre con (desde) Otros con los cuales se hace posible formar un lazo social y un entramado de vivencias y experiencias que son el resultado del lugar en el que se inscriben como tal. Y los espacios virtuales son también espacios sociales que configuran subjetividades y que están inscriptos en un tiempo y un espacio determinado. Es por esto que es menester propiciar estos espacios en los cuales se pueda lograr el desarrollo de habilidades tanto individuales como grupales.

El aprendizaje colaborativo nos permite, entonces, propiciar el desarrollo cognitivo de los sujetos en la interacción con otros y fomentar así la construcción colectiva del conocimiento. Además, nos posibilita fortalecer las habilidades cognitivas, sociales, la consecución de metas colaborativamente y contribuir a la autoevaluación de los grupos.

En pleno siglo XXI no podemos seguir utilizando las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) sólo como una herramienta que acompaña el desarrollo de un contenido particular, sino que debe funcionar como un soporte que dé lugar al aprendizaje grupal y a la creación o construcción conjunta del conocimiento.

Los sujetos que formarán parte este proyecto son considerados por Prensky como Nativos Digitales, es decir, aquellos que nacieron junto con la era digital y que son “nativos”

del lenguaje de las tecnologías son expertos con las computadoras, tienen destrezas y formas para comunicarse con los otros que los mayores no pueden entender. Son consumidores y productores de casi todo lo que existe en la red y han provocado una nueva brecha, esta vez alfabeto-generacional.

Para finalizar, remarcamos la importancia de los espacio virtuales y presenciales, diversos, que dispondremos durante la trayectoria total del cursillo de ingreso. Con el claro objetivo de vincular las Teorías, que abordan a las problemáticas educativas, y las Prácticas que subyacen de ellas. Para poder, de esta manera, introducir a los/ las estudiantes en un pleno aprendizaje significativo propicio para el estudio de las Ciencias de la Educación.

Marco Teórico Referencial

Comenzaremos el presente marco referencial estableciendo las siguientes posturas “La Universidad es un Derecho” y la “Universidad debe ser Popular, Pública, Gratuita y Laica” pero ¿De qué hablamos cuando afirmamos con tanta seguridad estos supuestos?

Partiremos, para argumentar nuestra postura, del reconocimiento de las luchas sociales que en la historia de nuestro país llevaron a lo que hoy consideremos “Universidad como Derecho” que se convierte en una realidad y una necesidad impostergable, pero que sin embargo hoy atraviesa un momento crítico ¿La Universidad está legitimada por la sociedad como un Derecho de todos y todas los/las jóvenes? en palabras de Rinesi (2015) La Universidad es buena, si solo es buena para todos. Si no, si cree que puede ser para todos sin ser, para todos, de la más alta calidad, se engaña, engaña a sus estudiantes y se vuelve cómplice del mismo inaceptable prejuicio que tiene la obligación de combatir. Es responsabilidad del curso nivelatorio para el Ingreso a la Universidad instalar la mirada y el

análisis sobre la presente disputa entre la Universidad Popular vs la Universidad para unos pocos.

Por lo expuesto, es pertinente retomar las declaraciones finales de la III Conferencia Regional de Educación Superior (Junio 2018, Córdoba, Argentina) sobre el papel de las Universidades y de los Estados actuales bajo los diversos contextos hegemónicos de Latinoamérica.

“Reivindicamos la autonomía que permite a la universidad ejercer su papel crítico y propositivo frente a la sociedad sin que existan límites impuestos por los gobiernos de turno, creencias religiosas, el mercado o intereses particulares. La defensa de la autonomía universitaria es una responsabilidad ineludible y de gran actualidad en América Latina. Frente a las presiones por hacer de la educación superior una actividad lucrativa es imprescindible que los Estados asuman el compromiso irrenunciable de [...] hacer efectivo el acceso universal, la permanencia y el egreso de la educación superior, atendiendo a una formación de calidad con inclusión y pertinencia local y regional. En pleno siglo XXI, [...] existen comunidades que no tienen acceso a la educación superior, porque ésta aún sigue siendo un privilegio y no un derecho, como anhelaron los jóvenes en 1918.”

Bajo este contexto, en concreto, es pertinente preguntarse ¿Qué posibilidades tiene hoy la universidad de tejer una trama de significaciones que proteja, resguarde y que posibilite el acceso a la cultura y al espacio público? La respuesta, tal vez, va en consonancia con la posibilidad que tiene la Universidad, en contextos de neoliberalismo, de constituirse en un espacio público intercultural que interpela la disponibilidad de cooperar sobre principios de justicia como equidad, priorizando desde una mirada política el reconocimiento de lo diverso, el cuidado del otro y la justicia ante la desigualdad social, es la posibilidad de habilitar la pregunta por los que no fueron incluidos, por los que no entraron en esa cuenta que hizo la ley o medida económica, y es el reclamo de que sean tratados como

iguales. Por lo tanto, ¿La conformación de nuevos lazos de la universidad con la comunidad habilita el desarrollo de esta perspectiva? ¿Es factible? ¿De qué modo?

A cien años de la Reforma Universitaria debemos recuperar el discurso de nuestros compañeros y seguir pensando que “LOS DOLORES QUE NOS QUEDAN SON LAS LIBERTADES QUE NOS FALTAN” Un análisis de las alianzas y las perspectivas de las comunidades de aprendizaje y problemáticas educativas podría ayudar a profundizar sobre esta cuestión.

Por lo pronto, delimitamos a la práctica pedagógica como el encuentro complejo entre sujetos situados (docentes y alumnos) con el conocimiento (currículum), en su carácter de constructo histórico y conflictivo, debido a su naturaleza munida de intereses de diversa índole.

Sobre lo dicho, precedentemente, referimos a los siguientes propósitos por lograr; En primer lugar, generar espacios en los que los cursantes se auto-reconozcan como sujetos sociales coprotagonistas de prácticas docentes actuales y futuras, siempre políticas, para que logren reflexionar y hacer consciente el origen, devenir y función social del currículum.

Esto presenta la necesidad y responsabilidad de explicitar y reflexionar acerca de los supuestos (ideológico-políticos) presentes tanto en los distintos discursos referidos al mismo, como en las propias prácticas pedagógicas. En segundo lugar, se trabajará en pos de lograr la predisposición y flexibilidad de los estudiantes para ejercer la autocrítica y reflexión permanente sobre los conocimientos, supuestos e ideas previas que guían sus desempeños. Para ello se propondrán actividades que potencien estas actitudes.

De esta manera, atendiendo a la función social de la educación, se intenta que los estudiantes puedan desarrollar prácticas tendientes a valorizar la democratización, inclusión y calidad de los aprendizajes. En este sentido, consideramos como agentes educadores, asumir reflexiva y positivamente el poder que se ejerce en las prácticas pedagógicas universitarias y las implicancias éticas inmediatas y mediatas de tal ejercicio. Ya que entendemos que El acto

de educar se construye en los vínculos, en la posibilidad de generar espacios de confianza para un encuentro subjetivante, tanto para el que aprende como para el que enseña.

Más allá de los contenidos establecidos en una propuesta pedagógica particular, comprendemos que estos adquieren mayor relevancia en el proceso de tensión que, continuamente, se genera por la diversidad de saberes que traen nuestros estudiantes, adolescentes, jóvenes y adultos; inclusive, también, por un mundo cambiante que nos desafía a pensar nuevamente viejos problemas educativos, con nuevas herramientas o desde otros puntos de vista.

El gesto de educar, en efecto, se dirige a cualquiera, pero no olvida que los efectos de ese pasaje son singulares. Como si educar fuese un arte frágil según el cual habría que saber cuándo nos dirigimos a cualquiera y cuándo a cada uno. Hay aquí, también, una diferencia esencial entre la responsabilidad del enseñar y del aprender: enseñar a cualquier, aprende cada uno (Skliar; 2014).

La enseñanza, la definimos, como una práctica social enmarcada por un contexto institucional, histórico, social, cultural, económico y político, que implica el análisis crítico y cuestionamiento al orden social y cultural existente para el logro de una emancipación social y personal. Es decir, que las condiciones contextuales, de los diversos sujetos, que ingresan al aula influyen en los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Es importante resaltar que adscribimos al concepto de currículum, determinado por Alicia de Alba, el cual lo define como una síntesis de elementos culturales propios de un proyecto político educativo.

En este sentido creemos que la presente propuesta de cursillo abre el juego, para repensar los fenómenos educativos, desde nuevos roles para los/las estudiantes, para la enseñanza y para la investigación, en definitiva, para ambas Carreras.

Como se puede inferir, la educación, como práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos, es una mediación. Se realiza construyendo un sujeto mediador, que hemos llamado sujeto Pedagógico. (Adriana Puiggrós, 1990). Ese Sujeto Pedagógico del Siglo XXI lo pensamos también como un Sujeto Político Colectivo que contempla tanto al educador como educando en un contexto histórico determinado, junto a su visión de currículum definiendo el posicionamiento epistemológico y político del acto de enseñar y aprender y estableciendo diferentes modalidades de aprendizajes. Consideramos que la delimitación conceptual que subyace en la presente propuesta es producto del entendimiento de la Universidad como un espacio dentro de la educación superior tendiente a formar profesionales críticos, autónomos, sensibles a las desigualdades sociales y con una firme convicción sobre los derechos de todos los sujetos ante la Educación. En un doble sentido, por un lado, como partícipes del acto educativo, de una institución pública, gratuita y laica, y, por otro lado, como futuros Profesionales en las Ciencias de la educación.

Desde nuestra mirada reconocemos a los/las jóvenes como sujetos de Derecho, como sujetos pensantes, creativos, que tienen ansias de ser escuchados y de ser partícipes de este proceso de transformación, presentes en los modelos de enseñanza y de aprendizaje.

Por eso es necesario plantear que la práctica educativa es considerada por nosotras siguiendo los aportes de Paulo Freire a partir de los elementos que constituyen la situación educativa: como la presencia de sujetos (educador – educando), el espacio-tiempo pedagógico, los contenidos curriculares, el proceso de producción de conocimiento y la politicidad de la educación. En tal sentido, el rol del educador/a es facilitar experiencias de enseñanza y aprendizaje en la que sea posible hablarles a los educandos y de hablar con los educandos. De este modo, el diálogo se constituirá en una herramienta de radical importancia, no sólo sobre los contenidos a enseñar, sino el diálogo sobre la vida misma.

Así mismo, *“la estructura mínima de la enseñanza, la clase requiere ser pensada como campo problemático en la diversidad de sus componentes y dimensiones, como construcción dialéctica permanente, proceso en curso, un devenir no totalizado ni cristalizado. Desde un encuadre situacional, la clase enfatiza sucesos del presente, un momento, el aquí y ahora resultante de un corte transversal que contiene y actualiza la historia. Esto significa, en la perspectiva de Souto, reconocer su temporalidad y necesaria contextualización histórico-social. Como acto social, requiere ser analizada desde la tensión entre las tendencias a reproducir y a transformar y, por ende, desde su dimensión política, desenmascarando su supuesta neutralidad”* (Eldestein, G, 2015)

Enfocándonos en lo anteriormente mencionado, pero que se remite específicamente a la pregunta acerca de ¿Qué entendemos por procesos de enseñanza y de aprendizaje? Entendemos a la enseñanza dentro de la relación que existe entre el sujeto enseñante, el sujeto aprendiente, y el objeto de conocimiento dentro de aquel escenario único y particular que es la clase, como una construcción dinámica por parte de los tres elementos constituyentes de la triada de aprendizaje que se funde en la relación teoría-práctica. De esto se desprende que la didáctica parte de la realidad social como principio, cuya meta es la emancipación cognitiva del individuo, logrando así una transformación social.

Las definiciones que de lo escrito subyacen son producto de una cosmovisión de educación, de praxis, de emancipación que acontecen en los actos educativos significativos, en experiencias superadoras que pueden/ deben tener lugar en las aulas de las Universidades Nacionales. Sin desentendernos del contexto histórico actual, bajo políticas de neoliberalismo, que acontecen en nuestro país y en toda Latinoamérica, defendemos la Universidad Pública, y pretendemos mediante la propuesta generar los espacios de aprendizaje colectivos, colaborativos y reflexivos, pertinentes, sobre las problemáticas educativas y las de investigación educativas actuales para contribuir con el comienzo de una

formación académica y epistémica que favorezca al futuro Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación.

Propósitos

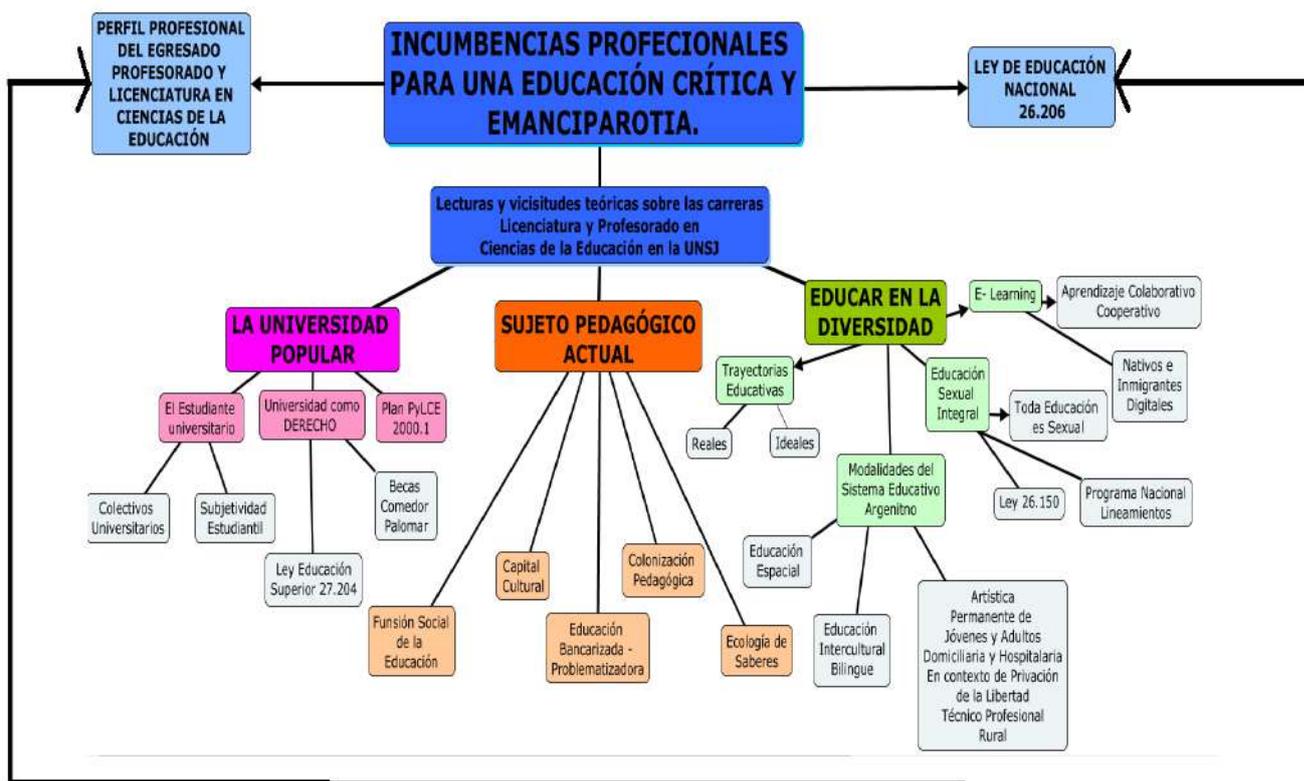
- Crear condiciones y ofrecer posibilidades para formar profesionales de la educación con un alto nivel académico, comprometidos con la educación como derecho social y humano, en el marco de la democracia, y con una mirada nacional, regional, latinoamericana y mundial.
- Propender al fortalecimiento de actividades de visibilización colectiva y reactiva sobre la actual situación de los trabajadores de la Educación.
- Visibilizar mediante los discursos históricos, antropológicos, culturales, políticos que la Universidad es de quien la habita y transita.
- Recorrer y analizar las incumbencias profesionales destinadas a los Profesionales de la educación tanto para la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación como la carrera Licenciatura en Ciencias de la educación.
- Favorecer el acercamiento y lectura minuciosa sobre el Plan de Estudio 2001 incorporando el Perfil Profesional de las Carreras anteriormente mencionadas.
- Posibilitar el acceso intelectual, creativo y apropiación de conocimientos mediante el espacio virtual.
- Brindar el espacio para el reconocimiento, reflexión, análisis y cuestionamiento de los lineamientos educativos actuales.

- Desarrollar propuestas metodológicas grupales interactivas e interpretativas entre estudiantes, sobre los escenarios educativos y pedagógicos actuales, por medio de debates presenciales y virtuales.
- Tender puentes para la formación de sujetos comprometidos con el análisis crítico y reflexivo del mundo virtual e imaginario social.
- Favorecer instancias de alfabetización académica, mediante la escritura epistémica y un aprendizaje metacognitivo en escenarios virtuales como presenciales.

Objetivos Generales

- Conocer el significado epistemológico, social, pedagógico, cultural, político de Estudiar Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación
- Abordar reflexivamente la importancia y significado individual y colectivo de la defensa de la Educación Superior, Pública, Laica y Gratuita.
- Significar instancias de alfabetización académica y científica mediante la interpretación de los textos y el desarrollo de las clases expositivas-dialogadas.
- Vivenciar experiencias de reflexión y escritura epistémica durante los diversos trabajos académicos del cursillo.
- Introducirse al análisis y recorrido histórico de las problemáticas educativas y conocimientos de diversas áreas de las Ciencias de la Educación.
- Respetar la diversidad de puntos de vista y aprender a trabajar con Otros en el espacio universitario.

Contenidos



Ejes Transversales: Perfil Profesional del Egresado en Ciencias de la Educación.

Ley de Educación Nacional

Eje 1: “La Universidad Popular: Hacia la consolidación de las subjetividades estudiantiles universitarias”.

Eje 1.1: Habitar la Universidad. El estudiante universitario, constitución de la subjetividad estudiantil. Colectivos universitarios. Diferencia entre Habitar y Ocupar el espacio público.

Eje 1.2: Becas. Bienestar Universitario: Comedor - Palomar.

Eje 1.3: Universidad como Derecho. Rol del Estado.

Eje 1.4: Ley Educación Superior (Ley N° 27.204 Ingreso Irrestricto en las Universidades Nacionales Argentinas). Objetivos de la formación universitaria.

Eje 1.5: Plan de Estudio 2001 de Ciencias de la Educación -Organigrama

❖ Taller: “Habitando el espacio de la Facultad”:

Asesoramiento Administrativo - Pedagógico en el Nivel Superior. Regímenes de cursado, regularizaciones, promocionalidad, exámenes finales. Inscripciones. SIU. Secretarías. Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Instancia virtual: reflexión final - foro.

❖ Taller: “Nuestro Plan de Estudios”:

Plan de Estudios 2000.1 Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Perfil del Egresado/a. Incumbencias Profesionales. Campos de Actuación Profesional. Los nuevos escenarios educativos.

Eje 2: Sujetos Pedagógicos Actuales: la lucha entre reproducción y emancipación. Pedagogías críticas y experiencias de praxis en América Latina.

Eje 2.1: Función social de la educación. Sistema educativo fragmentado y segmentado. Perspectiva histórica. Rol del Estado.

Eje 2.2: Capital Cultural: Definición. Capitales Incorporado - Objetivado-Institucionalizado - Pierre Bourdieu.

Eje 2.3: La educación como Política. La Educación como práctica de la libertad. Educación vs Masificación. Educación Bancarizada vs Educación Problematizadora. Paulo Freire.

Eje 2.4: Colonización Pedagógica: Inteligencia. Matriz cultural del Sistema Educativo Argentino: Civilización y Barbarie.

Eje 2.5: Boaventura Sousa Santos: Reconquistar la Legitimidad Universitaria; Acceso, Extensión, Investigación- Acción, Ecología de Saberes, Universidad y escuela pública.

❖ Taller: “Algo habrán dicho” La contracara del discurso político educativo.

Discursos de los Ministros de Educación de la Nación y de la Provincia de San Juan y Diversos Dirigentes gubernamentales (Presidentes como Gobernadores). Nuevas interpretaciones en función del Sujeto de la Educación actual.

Eje 3: Educar en la Diversidad. Escenarios contemporáneos en los procesos de formación docente y formación para el trabajo.

Eje 3.1: Trayectorias: Conceptualización. Trayectorias Reales - Ideales.

Eje 3.2: Educación Sexual Integral. Ley 26.150. Perspectiva de Género en la Educación. Toda educación es sexual.

Eje 3.3 Modalidades del Sistema Educativo Argentino.

Eje 3.3.1: Educación Especial. Paradigma Social de la Discapacidad. Diferenciación entre Inclusión e Integración.

Eje 3.3.2: Educación Intercultural Bilingüe. Multiculturalismo.

Eje 3.3.3: Educación en Contexto de Privación de la Libertad- Educación Domiciliaria y Hospitalaria - Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Educación Rural - Educación Artística- Educación Técnico Profesional.

Eje 3.4: E - Learning: Aprendizaje Cooperativo - Colaborativo. Construcción del Conocimiento en red. Nativos e Inmigrantes Digitales.

- ❖ Taller “Encontrar-nos en el espacio universitario para re pensar el compromiso social y la formación profesional”: Encuentro entre los/las estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Filosofía y Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Compartir y habitar los espacios universitarios. Pensar la formación docente.

Metodología:

Seguendo a Edelstein, G (2011; 177) pensamos que la construcción metodológica da cuenta, por parte del profesor, de un acto singularmente creativo a partir del cual concreta la articulación entre las lógicas del contenido (lo epistemológico objetivo), lo relativo a la producción ya existente respecto del contenido (su historia de desarrollo y principales debates); las lógicas de los sujetos (lo epistemológico subjetivo), que remiten a las posibilidades cognitivas, motoras, afectivas, sociales de apropiación de los contenidos.

Por lo tanto, la propuesta de desarrollo de los contenidos será a partir de exposiciones breves que posibiliten el intercambio, en un intento de producir en el colectivo, núcleos de tensión reflexiva para la práctica educativa y específicamente la escolar.

Se trabajará con lecturas, proyección de material fílmico, relatos y expresiones populares como una manera de problematizar discursos sobre el campo educativo. Durante el desarrollo de la propuesta, se solicitará la constante elaboración de alternativas de la propuesta pedagógica- didáctica en clave de transformación y de mejora.

Se recurre a las clases expositivas breves, para delimitar un campo conceptual problemático construido con las vivencias locales de los estudiantes participantes, a fin de situar el problema.

Para revisar categorías aprendidas, se proponen lecturas grupales y guiadas para acordar y compartir los conceptos con que se definen los problemas. Se promueven los debates grupales con el objetivo de interpelar a los participantes acerca de los modos en que se manifiestan esos conceptos en las propias prácticas.

- ❖ El taller: Como metodología, se organiza en torno a un proyecto concreto, cuya responsabilidad de ejecución está a cargo de un equipo de trabajo integrado por los profesores y estudiantes que participan activa y responsablemente en todas las fases o etapas de realización. Este proyecto de trabajo se transforma en una situación de enseñanza y aprendizaje con una triple función: docencia, investigación y servicio, procurando la integración de teoría, investigación y práctica a través de un trabajo grupal y un enfoque interdisciplinario y globalizador. (Ander Egg, 1986: 66)

Por tanto, el taller se presenta como un ámbito de reflexión y de acción en el que se pretende superar la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre la educación y vida, que se da en todos los niveles de la educación desde la enseñanza primaria hasta la universitaria en todas sus modalidades.

Además, podemos caracterizarlo por, como mencionamos arriba, la interrelación entre la práctica y la teoría, que posibilita generar constantemente conocimiento, afectos, acciones y crecimiento que se basa en el “saber hacer”. El mismo puede organizarse con el trabajo individualizado, en parejas o en pequeños grupos, promoviendo en todo momento un aprendizaje integral que implique la práctica.

- ❖ Estrategias didácticas: Se privilegia aquí la producción de múltiples soportes y de distintos lenguajes en el que todo lo trabajado sea leído, comentado y socializado de manera grupal, donde intervendrán las subjetividades de cada uno de los estudiantes que se ponen en juego dentro del aula.

Es por esto que las intervenciones y las experiencias tienen un lugar central en esta propuesta, como también la selección de contenidos y la búsqueda de las estrategias más adecuadas que este tipo de metodología nos posibilita.

Es por ello que las dinámicas que se llevarán a cabo serán múltiples y acordes al tema a presentar, procurando que los estudiantes puedan explorar y desarrollar distintas maneras de relacionarse con el conocimiento, por lo que la creatividad es algo muy importante, al igual que la representación, y el diálogo, siempre respetando la diversidad de opiniones.

- ❖ El trabajo grupal: Los procesos de interacción entre pares posibilita producir trabajos de manera conjunta, más allá de la heterogeneidad que se pueda presentar. Como determina Litwin (2008), el trabajo grupal favorece la producción conjunta, la resolución de situaciones problemáticas, propiciando el intercambio flexible y dinámico de los roles. Apostamos a organización de “grupos operativos y colaborativo” los cuales posibilitan la identificación de las función y acciones claras de sus miembros en las tareas a realizar para alcanzar la meta.

Evaluación:

Al respecto del posicionamiento de la Evaluación, como equipo Docente la pensamos y definimos como “diagnóstica continua que es el proceso de brindar sistemáticamente a los

alumnos una respuesta clara sobre su trabajo, contribuyendo a mejorar sus desempeños de comprensión. Este proceso exige que los desempeños estén guiados por criterios de evaluación que sean claros, públicos, relacionados con las metas de comprensión, orientados por los hilos conductores”

Este tipo de evaluación requiere un proceso de retroalimentación que se dé tanto durante como también después de los contenidos. Además, es fundamental que pueda preverse la presencia de diversas perspectivas: la de los estudiantes entre sí, la autoevaluación, la evaluación de las docentes mediante la retroalimentación.

Concebimos también, que la Evaluación Formativa es un proceso importante en el desarrollo de los contenidos dispuestos por este proyecto, porque asumimos que la misma es un medio para que los estudiantes puedan lograr la construcción significativa de los aprendizajes y por esto potenciamos la evaluación, debate y re significación de los mismos.

Por ello tendremos en cuenta en primera instancia y al inicio de este proceso, el capital cultural que trae consigo cada educando, es decir, los saberes previos y/o concepciones de la carrera, como así también de cada uno de los contenidos que se desarrollarán en el proyecto, lo que nos permitirá tomar decisiones respecto al desarrollo de las clases, y también en relación a ajustes que vayan siendo necesarios en función de los objetivos.

En el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el objetivo es mejorar la precisión y puntualidad de las evaluaciones, y asegurar que sean integrales y lo suficientemente articuladas como para guiar la enseñanza de los estudiantes. Esto se logra ampliando los medios para adaptarse a la variabilidad de los estudiantes, por lo que este tipo de evaluación reduce o elimina las barreras.

Durante el proceso de evaluación pretendemos que los estudiantes logren analizar y reflexionar críticamente, tanto individual como grupalmente, cada una de las actividades dispuestas y los contenidos desarrollados.

Ya que apostamos a una evaluación diagnóstica continua buscamos mediante los talleres fomentar el trabajo evaluativo durante el proceso de aprendizaje y no como una instancia final, de esta forma tomamos registro sobre nuestras prácticas educativas en el desarrollo del curso. Para poder, además, servir de guía e ir orientando el estudio de cada educando.

Se prevén a tales fines 3 instancias de evaluación continua y diagnóstica durante el cursado del mes de febrero a través de los talleres junto a una instancia de evaluación parcial (Individual) y una global final a realizarse de forma grupal los primeros días del mes de Marzo.

Mediante los talleres pretendemos la elaboración de análisis, interpretaciones y la pronta investigación sobre las temáticas trabajadas. Todas las actividades de evaluación tendrán una instancia de reflexión virtual, para acompañar el aprendizaje de la escritura epistémica y académica.

El Coloquio final, por su parte, deberá ser construido a partir de una mirada holística sobre las incumbencias profesionales de ambas Carreras abordando problemáticas educativas explícitas tanto en nivel secundario como nivel superior.

Criterios de Evaluación

- ❖ Participación en la defensa de los talleres y actividades prácticas.

PROPUESTA DE PLANIFICACIÓN DEL CURSO DE INGRESO CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN 2019

- ❖ Estudio, cuestionamiento y lectura al día de los Autores propuestos por el Equipo Docente.
- ❖ Elaboración de argumentos y justificaciones personales sobre las problemáticas educativas.
- ❖ Respeto ante las opiniones de sus compañeros y compañeras.
- ❖ Cumplimiento en tiempo establecido y forma adecuada con las actividades propuestas.
- ❖ Compromiso de análisis, interpretación e investigación sobre las temáticas planteadas.
- ❖ Relación conceptual entre las teorías y las prácticas educativas situadas.
- ❖ Autoreconocimiento de los aprendizajes logrados.
- ❖ Competencia comunicativa en las presentaciones orales y producciones escritas.

Recursos:

- ❖ Documentos Digitalizados y en formato Papel.
- ❖ Herramienta digital: página Wix.
- ❖ Presentaciones en PowerPoint.
- ❖ Materiales audiovisuales.
- ❖ Afiches, marcadores, pizarra interactiva y manual.
- ❖ Discursos mediáticos sobre la Educación.

Cronograma

Febrero 2019

DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOL ES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
					1	2
3	4	5	6	7*	8	9
10	11	12	13	14*	15	16

PROPUESTA DE PLANIFICACIÓN DEL CURSO DE INGRESO CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN 2019

17	18	19	20	21*	22	23
24	25	26	27	28*		

Marzo 2019

DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOL ES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
					1	2
3	4	5	6	7*	8	9

Referencias:

EJE 1	EJE 2	EJE 3	REVISIÓN EN INTEGRACIÓN TEMÁTICA - ARMADO DE COLOQUIO FINAL.
--------------	--------------	--------------	--

Clases de lecto- escritura*	Feriado	Examen final
-----------------------------	---------	--------------

* Las clases de lecto escritura están sujetas a modificaciones, según los horarios del profesor que tenga a cargo este espacio.

Fechas importantes:

Evaluación final en grupo, oral y entrega de informe: 6 y 8 de marzo del 2019 (para estudiantes que realizaron el cursado)

Examen Libre: 6 de marzo del 2019 (para estudiantes libres)

Evaluación Recuperatorio: 6 de marzo del 2019 (para estudiantes regulares y libres)

Evaluación extraordinaria: 8 de marzo (para estudiantes libres y regulares)

Bibliografía para Estudiantes

Eje I:

- ❖ Carli, Sandra (2001) El estudiante universitario. Siglo XXI. Buenos Aires.
- ❖ Decreto 29.337/15 Supresión del examen eliminatorio de las universidades nacionales argentinas.
- ❖ Plan de estudio 2000.1 de las Carreras del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, pertenecientes al Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes- Universidad Nacional de San Juan
- ❖ Rinesi, E. (2015) Filosofía (y) política de la Universidad. Cap 3 “La universidad como derecho”. UNSG. Buenos Aires

Eje 2:

- ❖ Arturo Jauretche, La Colonización Pedagógica
- ❖ Boaventura Sousa Santos. (2006). La Universidad Popular del siglo XXI. Parte II página 60 a 73. Facultad de Ciencias Sociales, Unidad de Post Grado. Lima
- ❖ Bourdieu, Pierre; “Los tres estados del capital cultural” en Sociológica, UAM-Azcapotzalco, México, núm. 5, pp. 11-17.
- ❖ Braslavsky, Cecilia. (1985) “*La discriminación educativa en la Argentina*”. Buenos Aires. GEL-FLACSO
- ❖ Coben, Daiana. “Gramsci y Freire, héroes radicales. Políticas en educación de Adultos”. Capítulo 3 “Paulo Freire: la educación como política”
- ❖ Freire, P (1972) La pedagogía del oprimido. PDF

Eje 3:

- ❖ Aprendizaje Colaborativo/Cooperativo. Conexiones. Universidad EAFIT.

- ❖ Argentina. Título II, Capítulo 6 al 13.
- ❖ Bergoña Gros, Salvat. 2033 “La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades”. Universidad de Barcelona.
- ❖ Diez, María Laura. 2004 “Cuadernos de Antropología Social: reflexiones en torno a la interculturalidad”. FFyL. UBA
- ❖ INADI. 2012 “Derecho a la educación sin discriminación”. Buenos Aires
- ❖ Ley de Educación Nacional (2006) Ministerio de Educación de la Nación. República
- ❖ Ley de Educación Sexual Integral 26.150 (2006)
- ❖ Morgade, G. “Toda educación es sexual”
- ❖ Prensky, Marc. 2010 “Nativos e Inmigrantes Digitales”. Distribuidor SEK, S.A.
- ❖ Sartori, María luisa. 2010. “Discapacidad y representaciones sociales. de la educación especial a la educación inclusiva” Capítulo 2 y 3. Universidad Nacional de san juan
- ❖ Terigi, F. (2010) *Las Cronologías de Aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia dictada en la ciudad de Santa Rosa, La Pampa. Febrero de 2010.

Bibliografía utilizada para la planificación

- ❖ Anijovich R. (2010) Evaluación Significativa. Bs As: Paidós.
- ❖ Eldestein, G. (2015)
- ❖ III Conferencia Regional de Educación Superior (Junio 2018, Córdoba, Argentina)
- ❖ Ley de Educación Nacional (2006) Ministerio de Educación de la Nación. República Argentina.
- ❖ Litwin, E. (2008) El Oficio de Enseñar. Bs. As. Paidós.
- ❖ Puiggros, A. (1990) “Sujeto Pedagógico y Currículum”.

- ❖ Rinesi, E. (2015) Filosofía (y) política de la Universidad. Cap 3 “La universidad como derecho”. UNSG. Buenos Aires

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN
FACULTAD DE FILOSOFÍA, HUMANIDADES Y ARTES
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA Y PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Eje 1: “La Universidad Popular: Hacia la consolidación de las subjetividades estudiantiles universitarias”.

Equipo Docente:

- ❖ Antuña, Natalia
- ❖ Sánchez, Rocio

2019

Capítulo 3

La Universidad como derecho

¿Pero cómo? ¿Cómo que habría un “derecho a la Universidad”? O mejor, o en todo caso, o al revés: ¿cómo que ese derecho a la Universidad al que acá le estamos dando, al parecer, tanta importancia, constituiría una novedad? ¿Por qué tanto alboroto? ¿Acaso no dicen con toda claridad las leyes y la misma Constitución de la nación que el Estado garantiza el derecho a la educación (sin excluir la universitaria, desde ya) de todo el mundo? Sí, por supuesto que sí, que la Constitución y que las leyes dicen eso, pero admitamos que durante mucho tiempo estas declaraciones constitucionales o legales de la existencia de un derecho a la educación en general, y a la educación universitaria como parte de ella, no pasaban de constituir una relativa formalidad: que el derecho a la Universidad que la Constitución y las leyes protegían no pasaba de ser, por así decir, un derecho más bien *declarativo*, y que las posibilidades efectivas que los sujetos de ese derecho que la Constitución y las leyes declaraban tenían de ejercerlo (y de ahí, y antes incluso: que las posibilidades efectivas que los sujetos de ese derecho tenían de representárselo *como* un derecho, y de representarse a sí mismos como los titulares de ese derecho que, de hecho, solían no tener) eran muy escasas. La pregunta, entonces, por la existencia efectiva, *hoy*, de un “derecho a la Universidad”, la pregunta por la *novedad* que representa la existencia más-que-declarativa, hoy, de ese derecho, es la pregunta por las condiciones que

hicieron posible que pudiéramos representarnos como efectiva y cierta, como material y concreta, y no ya como meramente especulativa, nominal o abstracta, la posibilidad de una cantidad de sujetos (tendencialmente: de *todos* los sujetos) de ejercer, de hecho, ese "derecho a la Universidad" que formalmente los asiste acaso desde siempre, pero del que nunca hasta hace muy poco (esa es, en todo caso, la hipótesis que querría proponer) se habían podido pensar como sujetos positivos y cabales, efectivos y ciertos, y a los que nunca *la Universidad* había podido pensar, tampoco, como sujetos materiales y concretos de un derecho cuyo ejercicio tiene la correlativa obligación de garantizarles. ¿Cuáles fueron, entonces, esas condiciones? Me gustaría sugerir que tres.

En primer lugar, el establecimiento, por una ley de la nación, de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Este hecho fundamental de la historia de la educación en la Argentina es efectivamente muy importante, no solo en sí mismo, lo que es evidente, sino también en relación con el tema que aquí nos interesa, que es el de las condiciones que permiten hoy a nuestros jóvenes representarse la posibilidad de estudiar en la Universidad como un derecho que los asiste y que pueden proponerse ejercer. Por supuesto, y aunque sea evidente, tenemos que empezar por constatar que del establecimiento por una ley de la nación de la obligatoriedad de la escuela secundaria (es decir: de la obligación de los padres de los adolescentes argentinos de mandarlos a la escuela secundaria hasta terminarla) no se desprende que la escuela secundaria se haya vuelto, ni mucho menos, *efectivamente* obligatoria para todos y, de ahí, *efectivamente* universal. Primero, porque una cantidad de padres de adolescentes argentinos que sin duda *quieren* mandar a sus chicos a la escuela secundarias o sostenerlos ahí durante el tiempo necesario para que puedan terminarla no *pueden*, por todo tipo de razones, hacer tal cosa: el establecimiento de una obligación legal no crea *ipso facto* las condiciones materiales para que los sujetos alcanzados por esa obligación se encuentren en condiciones de cumplirla. Segundo, porque nuestras escuelas están demostrando una ostensible dificultad para favorecer el aprendizaje, el avance y la finalización de los estudios de las chicas y de los muchachos que ingresan a ella y que intentan progresar en ella. Que sí han aumentado su número, después de la sanción de la Ley de Educación Nacional, en el ingreso y en los primeros años, pero que lo vienen haciendo a un ritmo preocupante menos auspicioso en los años finales y en el egreso. Hoy tenemos en las escuelas más estudiantes que antes de la Ley, pero no conseguimos que nuestras escuelas produzcan muchos más graduados. Ese es un problema, y un problema que tenemos que pensar cómo resolver.

Pero incluso reconociendo la seriedad de este problema que hoy nos desafía, es posible sostener que el establecimiento por ley de la obligatoriedad de la escuela secundaria sí constituye un factor que ayuda a representarse la posibilidad de continuar los estudios en el nivel educativo subsiguiente como un derecho de todos los jóvenes y no como una prerrogativa o un privilegio de unos pocos. Cuando la escuela secundaria no era obligatoria, estudiar en ella era (no solo de hecho, como acaso lo siga siendo hoy en mayor cantidad de casos que lo que nos gustaría suponer, sino incluso *de derecho*) apenas una posibilidad: una posibilidad no exigible a nadie, y que por lo tanto solo era elegida por aquellos que *podían*, después de terminado el único nivel educativo que sí era obligatorio, el primario, darse el relativo privilegio de hacer algo que el Estado no los obligaba a hacer pero que, suponían con razón, podía mejorar sus posibilidades laborales o vitales, o incluso educativas ulteriores. Y la Universidad, que por supuesto no era ni es ni debería ser obligatoria, era apenas una posibilidad al alcance de aquellos muy pocos que, *después* de haber decidido cursar durante por lo menos cinco años un nivel educativo que nadie les exigía cursar y cuyo cursado era, por lo tanto, una opción y hasta cierto punto un lujo, podían darse adicionalmente *el segundo* lujo de elegir seguir estudiando en lugar de lanzarse a las fauces devoradoras del mercado de trabajo. El establecimiento de la obligatoriedad legal de la escuela secundaria, más allá de la dificultad que ya señalamos, y a la que es preciso brindar la máxima atención para su efectiva vigencia, va señalando ya un camino, una orientación y un principio, y nos permite sostener que, por lo menos en relación con ese principio que establece, la opción por la Universidad va dejando de ser un "segundo lujo" que sólo pueden darse quienes antes tuvieron las condiciones materiales para darse el "primer lujo" de estudiar lo que nadie podía exigirles estudiar ni mucho menos terminar: la escuela secundaria, porque, ahora, cuando sí puede exigirseles a todos estudiar y terminar esa escuela secundaria, es una alternativa que también (por lo menos como tendencia, por lo menos en principio) a todos se les abre inmediatamente después. *Solo cuando la escuela secundaria es pensada como una obligación puede la Universidad ser pensada como un derecho.*

Por supuesto, esto que acabo de dejar escrito abre un campo de posibles discusiones filosófico-políticas que no podemos desplegar aquí con el cuidado y extensión que serían necesarios, pero que por lo menos podemos resumir señalando la complementariedad entre estos dos elementos fundamentales de la vida política de toda sociedad: los derechos y las obligaciones, que han sido tematizados de distintos modos y con distinta intensidad por las diferentes

tradiciones teórico-políticas que es posible identificar en la historia de nuestras ideas presentes y que es necesario pensar *juntos* en el proceso de construcción (y de reflexión sobre esa construcción) de la república democrática que vamos edificando laboriosamente en la Argentina. Porque de los dos componentes de esa expresión que acabo de utilizar, "república democrática" (que describe *un tipo particular de república*, que ciertamente no es la única posible, porque existen también *otros tipos* de república, como la "aristocrática" que describieron y pensaron —ya lo dije en el capítulo anterior— una gran cantidad de actores de lo más diversos a lo largo de los siglos), el primero define el núcleo de una tradición de pensamiento que siempre, desde Cicerón hasta Kant, por solo apuntar dos nombres notorios, pensaron la vida de los hombres en común en términos de las *obligaciones* que genera, y el otro define el eje de otra tradición de pensamiento y forma de construcción de los órdenes políticos que, desde siempre también, pero en especial en la modulación específicamente populista propia de los grandes movimientos democráticos latinoamericanos en general y argentinos en particular, ha articulado la reflexión sobre la política mucho menos en términos de una pregunta por las obligaciones de los ciudadanos que bajo la forma de una preocupación por sus *derechos*. El pensamiento democrático, en efecto, es un pensamiento de los derechos, así como el pensamiento republicano es un pensamiento de las obligaciones (y como el pensamiento liberal es un pensamiento de las libertades, y sobre todo —ya lo dije— de las libertades "negativas", pero ese no es el tema acá), y lo que acá estoy tratando de decir es que el pensamiento de una república democrática como la que se va forjando entre nosotros es un pensamiento que tiene que pensar y que ayudarnos a pensar la complementariedad entre los unos y las otras: entre los derechos y las obligaciones. No es posible que en un país existan derechos (derechos *universales*, no privilegios de unos pocos) si no existen también, como contrapartida y como condición de esos derechos, obligaciones. No es posible que *todos* tengan derecho a la salud o a la vivienda si quienes tienen que pagar los impuestos con los que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar esos derechos no lo hacen, y no es posible que *todos* los jóvenes tengan derecho a la Universidad si los padres de esos jóvenes no tuvieron antes la obligación de garantizar que sus hijos terminaran el nivel educativo cuya finalización se les exigirá después como precondition del ejercicio del derecho a la Universidad que nos gusta poder decir que los asiste.

La segunda de las tres condiciones que han hecho posible que entre nosotros pueda pensarse la Universidad como un derecho es el crecimiento muy

significativo del número de instituciones que integran el sistema de universidades públicas y gratuitas del país, así como su igualmente notable expansión geográfica. Este crecimiento, que en menos de medio siglo ha quintuplicado el número de universidades públicas en la Argentina, se produjo, en realidad, en tres grandes oleadas: la primera de ellas tuvo lugar a fin de los años 60 y sobre todo a comienzos de la década de los 70, la segunda en la primera mitad de la de los 90 y la última en los años más recientes. Y las tres respondieron, eso también hay que decirlo, a imperativos políticos y a orientaciones ideológicas generales muy distintas, que fueron del –digamos, aunque seguramente se podría ser menos impreciso– desarrollismo nacionalista que animó el plan de expansión del sistema universitario desplegado hace ahora más de cuatro décadas, pasando por el neoliberalismo del gobierno que, como parte de una vocación descentralizadora que tuvo también sus manifestaciones en varios otros campos, creó una cantidad de nuevas universidades, sobre todo, aunque no únicamente, en el Gran Buenos Aires, hasta el –pongamos también, pero solo para entendernos rápido– populismo de avanzada de las últimas gestiones presidenciales en el país. Pero no importa. O sí, y tal vez mucho. Pero no acá. No para lo que quiero decir acá, que es que, más allá de los propósitos que hayan animado estos tres grandes programas de creación de universidades públicas en diversas ciudades del interior del territorio nacional y en varios núcleos altamente poblados del conurbano bonaerense, y si por un momento pudiéramos poner entre paréntesis las diferentes orientaciones ideológicas que pueden haberlos presidido, el resultado, digamos, “objetivo” de todas estas expansiones, de todas estas creaciones de universidades públicas por todas partes a lo largo de todos estos años, es uno y el mismo: la generación de una muchísimo mayor cantidad de oportunidades, para todos los jóvenes o para todos los ciudadanos del país, de asistir a la Universidad. En efecto, por las razones que haya sido y en virtud de los cálculos que sea que hayan animado, en tres momentos muy distintos de nuestra historia política reciente, estos tres procesos de creación de universidades, hoy es posible decir que, como consecuencia de esos tres grandes impulsos, son mucho mayores las posibilidades que tiene cualquier joven (o más en general: cualquier ciudadano) argentino que quiera ejercer su derecho a formarse en la Universidad de encontrar una, pública, gratuita y buena, a no más de un rato razonable (exagero, por supuesto, pero es solo para subrayar la tendencia general que estoy destacando aquí) de viaje de su casa.

Y esto, por supuesto, es fundamental. Porque antes de este movimiento de gran transformación del sistema universitario nacional, antes de que todos los

ciudadanos argentinos tuvieran una universidad pública, gratuita y buena a no más de un rato razonable de viaje de su casa, la Constitución y las leyes podían decir que la Universidad era un derecho universal, que todo el mundo podía ir a la Universidad, que todo el mundo tenía derecho a la Universidad, pero si uno no había tenido la suerte de nacer en alguno de los hasta no hace mucho tiempo apenas nueve grandes centros urbanos que contaban con universidades públicas en todo el territorio nacional, su posibilidad efectiva de ejercer de manera concreta, material y cierta ese derecho declarativo o nominal que la Constitución y las leyes le reconocían dependía entre otras varias cosas de las posibilidades del papá de uno de financiarle a uno el alquiler de un departamento o de una pensión en alguna de esas grandes ciudades y de prescindir de su presencia y de su ayuda durante una punta de años. Hoy la situación es diferente: en un contexto en que todos los jóvenes del país están obligados por una ley de la nación a terminar la escuela secundaria, y cuando algunos más (ya dije todavía *muy pocos* más, pero eso es algo que debe corregirse y que sin duda se irá corrigiendo con el tiempo y con buenas políticas que todavía nos falta imaginar e implementar) empiezan en efecto a terminarla, esos jóvenes que salen de nuestras escuelas secundarias tienen apenas que mirar en torno suyo para encontrar, no importa en qué punto del país o del gran conurbano bonaerense esté su domicilio, una universidad pública, gratuita y buena donde ejercer efectivamente ese derecho a la Universidad, ese derecho a educarse en la Universidad, que de manera mucho más material, concreta y cierta podemos decir que hoy los asiste.

Y que podemos decir que hoy los asiste, también, por una tercera razón, que viene a sumarse entonces a estas dos que ya expusimos, y que es la existencia, muy visible, de un conjunto de políticas públicas activas concebidas y desarrolladas por el gobierno de un Estado que, responsable como es —de acuerdo con lo que ya dijimos— de garantizar la vigencia efectiva y cierta de este derecho y de cualquier derecho, viene desde hace unos cuantos años tratando de garantizarlo por medio de diferentes tipos de intervenciones, entre las que menciono, solo como ejemplos, tres. Una, la Asignación Universal por Hijo, potente política de transferencia de ingresos que busca generar las condiciones materiales para que los padres de los niños y de los adolescentes argentinos, que tienen hoy la obligación de mandar a sus hijos a la escuela secundaria hasta terminarla, *puedan* en efecto hacer eso que sin duda quieren hacer (porque todos queremos cumplir la ley, y porque todos queremos cumplir la ley con más ahínco cuando esa ley nos manda educar a nuestros hijos), pero que podrían no tener

las condiciones materiales para hacer si no hubiera ahí un Estado preocupado por garantizarlas. Dos, el Programa "Conectar Igualdad", que busca crear condiciones materiales de acceso a un conjunto de saberes y de posibilidades de comunicación y de información cada vez más indispensables en el mundo en el cual y para el cual se están educando nuestros jóvenes, que lo hace además garantizando la perfecta igualdad de los beneficios que reciben todos los niños y adolescentes del país (una *netbook* de idénticas características a las de las que reciben todos los otros millones de niños y adolescentes de todas las escuelas de todo el territorio nacional), y que los prepara también, por la vía de la facilitación del acceso a esas nuevas tecnologías y posibilidades, para el paso a niveles educativos ulteriores. Y tres, el vasto programa de becas por medio de las cuales el Ministerio de Educación de la Nación viene facilitándoles a los estudiantes universitarios de todo el país el sostenimiento y la prosecución de sus estudios, que difícilmente podrían llevar adelante de otro modo. Estas líneas de política pública, junto a muchas otras, completan en efecto el conjunto de elementos que contribuyen a que podamos pensar hoy a la educación universitaria como aquello como lo que nunca antes, a lo largo de la prolongada historia de la presencia de la Universidad en la vida social, política y cultural de los países de Occidente, había sido pensada: como un derecho.

Que es el modo en que, en efecto, la educación universitaria viene siendo definida desde hace algunos años en unos cuantos documentos de la mayor importancia, a la cabeza de los cuales querría (ya que lamentablemente no puedo citar la propia legislación argentina sobre Educación Superior, que no ha sido modificada en estos años y que, de manera inaceptable, sigue sin decir lo que es imperativo que diga de una buena vez: que la Universidad es y debe ser pensada como un derecho humano universal) indicar un importantísimo escrito en el que se expresa, me parece, el estado más avanzado de reflexión sobre este asunto en toda la región, si no tal vez en todo el mundo. Me refiero a la muchas veces invocada Declaración Final de la CRES (Conferencia Regional de Educación Superior) del IESALC (Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe), de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), reunida en Cartagena de Indias en el año 2008, que define a la educación superior, con una expresión que ya se ha vuelto una verdadera consigna, como "un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados". Se entiende bien qué quiere decir que la educación universitaria es un bien público y social, y qué es lo que eso quiere decir que la educación universitaria *no* es: un bien transable

en el mercado, una mercancía. No: la educación universitaria, la Universidad, no es una mercancía, no pertenece a la órbita de los asuntos comerciales ni al mundo de los servicios que pueden venderse o comprarse por un precio. Es un bien público, una cosa pública, una parte de la *res publica*, del bien común del conjunto de los hombres. Es también, entonces —en segundo lugar—, un derecho humano, en la acepción más amplia de esta expresión sobre la que ya hemos hablado: en la acepción más amplia de esta expresión que permite nombrar por medio de ella el conjunto de atributos que definen el piso de lo que vamos considerando una dignidad deseable de lo humano (ya dije también: deseable, no obligatoria, no uniformizadora; no hay libertad, dijimos, sin derecho a ejercerla, *ni derecho sin libertad para no hacerlo*) en un mundo en el cual y con el cual somos cada vez más exigentes. Y por lo mismo una responsabilidad de los Estados, que son la encarnación jurídica, la expresión institucional de las comunidades nacionales en las que se organiza la vida de los hombres, y que tienen el deber de asegurar que los derechos fundamentales de esos hombres estén garantizados. La definición de la educación universitaria que resulta de esta fundamental Declaración de la CRES de 2008 marca un antes y un después en nuestros modos de pensar la Universidad, y aunque sería fácil decir que, por supuesto, no pasa de ser una declaración, y que no deberíamos emocionarnos más de la cuenta por lo que dicen este tipo de documentos, me parece que tiene el interés de expresar un estado de la discusión sobre el asunto (cuyas condiciones de posibilidad y cuyas características en nuestro país he presentado antes rápidamente) que la vuelven verosímil y que nos obligan a prestarle atención. De hecho, venimos prestándole *mucha* atención, en los últimos años, en nuestros modos de pensar la Universidad, que no nos cuesta trabajo identificar ya dentro del gran campo de los derechos ciudadanos que el Estado tiene que garantizar.

Lo que no está tan claro es *qué significa* (mejor: *qué implica* sostener) que la Universidad es un derecho —un derecho ciudadano, un derecho *humano*—, *qué consecuencias tiene* afirmar la existencia de este derecho y la correlativa obligación del Estado (y de la propia Universidad *en cuanto parte o dependencia de ese mismo Estado*) de garantizarlo. Y qué querría decir “garantizarlo”. Porque no sería difícil argumentar, en respuesta a cualquier planteo que pudiera hacérsenos respecto al modo en que cumplimos nuestra obligación de garantizar ese derecho, que lo hacemos del modo más irreprochable, al no establecer para quienes aspiran a incorporarse al universo de nuestros estudiantes ningún sistema de exclusión, al permitir el ingreso a todo el mundo y al no discriminar según ningún criterio a ninguno de los muchísimos jóvenes que quieren

estudiar en nuestras universidades. Sin embargo, es evidente que esa mera garantía "negativa" (esa pura ausencia de exclusiones en la puerta de entrada de la Universidad) no puede confundirse con lo que aquí más bien querría pensar como una garantía "positiva", efectiva, activa, del derecho a la Universidad de los jóvenes que aspiran a estudiar en ella. Que no solo tienen que poder entrar (ese piso mínimo del "derecho a la Universidad" que aquí estamos tratando de pensar, que no siempre estuvo garantizado entre nosotros y *que todavía no lo está, por lo menos plenamente, en las universidades públicas cuyos estatutos o reglamentaciones no consideran estudiantes universitarios a los alumnos de sus cursos -obligatorios y eliminatorios-* de "aprestamiento", de "nivelación" o aun de "ingreso", es una condición necesaria, pero no suficiente, para su ejercicio), sino que tiene que tener, después de haber entrado, el derecho a aprender, a avanzar en sus estudios y a recibirse en un plazo razonable. *Todo eso* (y no apenas el mínimo y preliminar derecho "a intentarlo") es lo que aquí estoy llamando "derecho a la Universidad".

Y a ese "derecho a la Universidad" la Universidad tiene que garantizarlo. Dicho de otro modo: sostener que *existe* un "derecho a la Universidad" significa postular que la Universidad tiene la obligación de reconocer en sus estudiantes a los *sujetos* de ese derecho que esos estudiantes tienen y *que ella tiene que garantizar, porque en eso le va, hoy (hoy: no ayer, no cuando pensábamos la Universidad de otra manera, no cuando pensábamos a la Universidad como una máquina de fabricar élites), su justificación y su sentido.* Ahora: esta perfecta obviedad que estoy pasando en limpio tiene una extraordinaria importancia práctica y cambia, y debe cambiar, radicalmente, nuestro modo de estar en la Universidad, nuestra manera de habitarla y nuestra forma de plantearnos la tarea que tenemos que desarrollar en ella. Y nos deja sin excusas, sin ninguna excusa, para nuestro eventual fracaso en la tarea fundamental que tenemos que cumplir en la Universidad, que es la de garantizarles a nuestros estudiantes, a esos sujetos de derecho (a esos sujetos del derecho a entrar, estudiar, aprender, avanzar y recibirse en la Universidad) que son nuestros estudiantes, el ejercicio efectivo y exitoso de ese derecho que ellos tienen, de ese derecho que los asiste y que les reconocemos, de ese derecho del que ellos son los titulares y nosotros los garantes. *Y que les tenemos que garantizar, sin que nos sea legítimo argumentar, para explicar nuestro fracaso en ese empeño, sus presuntos "déficits" de esto o de aquello, sus presuntas "faltas" de tal o cual conocimiento que nos gusta suponer que ellos "deberían" traer consigo (¡como si nosotros trajéramos encima, por nuestra parte, todas las capacidades que "deberíamos" traer para*

enseñarles; ¡qué fácil es suponer que los problemas siempre son del otro! las supuestas "carencias" con las que llegan a nosotros. "Llegan llenos de carencias", decimos, nos decimos, sin reparar en el involuntario humor macedoniano de la frase. Pero no es chistoso: es no tomármolos en serio como los sujetos de derecho, de este específico derecho que es el derecho a la Universidad, que nos gusta decir que son. Pero es que si lo son, entonces no hay "déficit" que valga. Si lo son, si ellos (que son lo que son, que "vienen" como "vienen", que "llegan" como "llegan", que no son deficitarios respecto a lo que deberían ser, porque en cuanto que sujetos de ese derecho son *plenos y enteros y cabales* sujetos de ese derecho cuyo ejercicio efectivo y exitoso nosotros tenemos la responsabilidad, *la obligación*, de garantizar), entonces tenemos que hacer una sola cosa: enseñarles. Enseñarles y lograr que aprendan, enseñarles y lograr que avancen, enseñarles y lograr que se reciban.

De acuerdo, se nos dirá. Les enseñamos. Si tanto insisten, les enseñamos. Pero les enseñamos lo que ellos puedan aprender. Les enseñamos lo que ellos estén en condiciones de entender y de asimilar. Les enseñamos, pero en un "nivel" distinto al nivel al que podríamos enseñarle al grupo más selecto de los hijos de la élite, de los hijos de la élite presente y seguros miembros de la élite futura que las universidades siempre se ocuparon de formar, y que ahora han venido a entremezclarse, en las aulas de estas viejas instituciones tradicionalmente elitistas y ahora interpeladas, desafiadas, por otras exigencias, con otro tipo de sujetos. Con otra "clase" (y uso la palabra con toda -mala- intención) de sujetos. Pues bien: a los sujetos de esta "clase", de esta clase nueva, de esta clase de recién llegados, de esta clase que llega hoy a nuestras universidades porque ahora la escuela secundaria es obligatoria y porque el Estado nacional ha construido universidades por todos los rincones del país y porque les da becas de todos los colores, a los sujetos de esta clase que hoy llegan "a nosotros" y vienen a reclamar entre nosotros, *a nosotros*, el ejercicio de derechos, a estos nuevos sujetos, se nos dirá, vamos a enseñarles. Si se nos lo pide, vamos a enseñarles. Pero no se nos pida que les enseñemos *lo mismo*. No se nos pida que les enseñemos *igual*. Les vamos a enseñar, pero les vamos a enseñar lo que esté a su altura. Masividad, si quieren. Pero no nos pidan masividad y encima calidad, que como todo el mundo sabe es un atributo de los menos, no de los más. De los pocos, no de la multitud. Masividad o calidad, se nos dirá (se nos dice): ustedes elijan. Pues bien, ¿saben qué?: *no elegimos nada*. ¿Por qué tenemos que elegir? ¿Quién ha dicho que los más no pueden hacer, *en el mismo nivel de calidad* (sea lo que sea lo que esto signifique: esa es otra cuestión, y por cierto que no poco importante), lo

mismo que los menos? ¿Qué prejuicio reaccionario, torpe y perezoso es el que autoriza semejante pretensión? Ninguno, oímos: ningún prejuicio, sino la pura observación de lo que está a la vista de todos: la existencia de una división social y cultural que por supuesto que no está inscrita en la naturaleza, sino que es un resultado de la historia, que por supuesto que no es justa y que queremos revertir, pero que, mientras tanto, es causa objetiva e inapelable de un reparto desigual de las habilidades, de las capacidades, de las posibilidades, del tiempo que se puede dedicar a otra cosa que a garantizar la propia subsistencia, de los estímulos para la ilustración de los espíritus y de ahí, en consecuencia, de las perspectivas de éxito en las instituciones educativas, en la "carrera" escolar o universitaria. Es una injusticia, es una pena (oímos), y tenemos que terminar con ella y forjar entre todos una sociedad más justa, pero, entre tanto (¡ah: los "entre tanto"!); nada ganamos con negar esa evidencia y pretender que todos los hombres son lo que, *de hecho*, no son: iguales.

Pues bien: tal vez sea justo aquí, en este "de hecho" (en este mundo de los hechos donde levantan su imperio la sociología y las demás ciencias sociales dedicadas a la observación de las diferencias *objetivas* entre las distintas clases, de los modos *objetivos* de funcionamiento de un mundo que está, *nos guste o no nos guste* —oímos—, hecho de diferencias y de distinción), donde debamos detenernos un momento. Me gustaría hacerlo acompañando el modo en que suele pensar estos problemas Jacques Rancière, quien creo que tendría dos cosas, si acaso pudiéramos someter a su consideración estas preocupaciones nuestras, para decirnos. La primera sería que, en efecto, si desde todo punto de vista es infantil o necio dar por los hechos menos que lo que los hechos valen, tampoco parece razonable elevar ese mundo objetivo de los hechos al estatuto de criterio último de definición de lo posible y lo imposible en la historia. Si lo hiciéramos, nuestras ciencias sociales "objetivas", a las que por supuesto que tenemos que pedirles, por lo menos en la medida en que se definen como críticas de la dominación, que nos ayuden a descubrir sus mecanismos, sus secretos y sus refinamientos (pero no para admirarnos de su eficacia, no para quedarnos pasmados ante el espectáculo grandioso de su implacabilidad, sino para comprenderlos, para cuestionarlos y para combatirlos), terminarían haciendo del modo de funcionamiento de ese mundo que se dedican a estudiar la verdad última de un discurso que, de esa manera, solo podría promover la impotencia y la resignación frente a su injusticia. A lo largo de toda su obra, y de una manera especialmente luminosa en su bello *El filósofo y sus pobres*, que trata sobre estos temas sobre los que aquí estamos conversando, Rancière se ha

ocupado de denunciar la complicidad entre la comprensión sociológica de los mecanismos de la dominación y lo que él llama "la vieja filosofía del 'cada uno en su lugar'", que, tan pronto como la aceptamos, nos lleva a preguntarnos cosas tales como qué tipo de educación resultaría adecuada para "esta clase de estudiantes" que (por supuesto que no por culpa suya —oímos—, sino por culpa de la historia) están, de hecho, incapacitados para recibir (o, en caso de que la recibieran, para aprovechar) el mismo tipo de educación que reciben las élites. Comprendemos, aceptamos y, buenamente, empezamos entonces a preguntarnos qué es "lo mejor para cada uno". *Y justo cuando hacemos eso nos convertimos en cómplices de eso contra lo que tenemos que pensar: el primer mal intelectual, escribe Rancière, "no es la ignorancia, sino el desprecio". Es el desprecio, y no la falta de ciencia, el que construye al ignorante.* Y es contra ese desprecio (también y sobre todo cuando se enuncia de modo filantrópico, comprensivo: "pobrecitos, no pueden") contra lo que es necesario combatir. ¿Y cómo se combate el desprecio? Con su opuesto: la consideración. No la bondad, no la condescendencia, que son las formas amables del desprecio, sino la consideración: la consideración del otro como un sujeto igual a uno. Primera cuestión.

Y después, decía, la segunda. Que es la pregunta sobre qué tipo de "hechos" son esos que nos permiten sostener que, "de hecho", ciertas clases de hombres son (ya dijimos, ya dijimos que oímos que por culpa de la historia y no de la naturaleza, pero *son*) más capaces o inteligentes que otros. Porque tal vez sea el caso que esos hechos son hechos tan pautados (tan "hechos": la palabra "hecho" es el participio pasado del verbo "hacer", y por lo menos desde el gran Durkheim sabemos que el sujeto que "hace" los hechos que estudia la sociología es la propia sociedad que ella trata de entender), tan hechos, digo entonces, por las formas de funcionamiento de la propia sociedad, que lo que nos pueden decir sobre ella es apenas lo que ya sabemos o intuimos. En cambio, tal vez prestemos menos atención a un conjunto de otros "hechos" sobre los que nos invita a reflexionar, en su precioso libro sobre Rancière, mi amigo Federico Galende, que ha escrito a partir de la obra del filósofo francés un gran alegato a favor de la igualdad. Pero no de una igualdad que habría que postular como un objetivo último de nuestras luchas, sino de una que tenemos que reivindicar como un necesario axioma o punto de partida de cualquier pensamiento emancipador, axioma o punto de partida que Galende afirma que puede sostenerse sobre la observación de dos hechos fundamentales. El primero, sobre el que repara Galende a partir de una cita que toma del prefacio de Rancière a *La eternidad por los astros* de Blanqui, es que todos los hombres (varones y mujeres, ricos

y pobres, doctos e iletrados) venimos intuyendo, desde hace miles y miles de años, que hay un mensaje cifrado para nosotros en el espectáculo misterioso del cielo estrellado, que todos por igual (varones y mujeres, ricos y pobres, doctos e iletrados), desde hace miles y miles de años, venimos intentamos descifrar ese mensaje, y que *todos* (varones y mujeres, ricos y pobres, doctos e iletrados), desde hace miles y miles de años, venimos fracasando *por igual* en esa tentativa. *Ese común fracaso, esa común ignorancia (bien vistas las cosas, el gran tema de Rancière no es el saber, sino la ignorancia) nos iguala de una manera absoluta, radical, y frente a esa igualación fundamental se nos vuelve evidente que los mecanismos de des-igualación, de diferenciación, de justificación ideológica, política, institucional, de las diferencias de poder que hemos ido construyendo entre nosotros a lo largo de la historia no pasan de ser artificios más o menos insustanciales sobre asuntos más o menos menores. Ninguno de nosotros puede entender lo que nos dice el cielo, y es perfectamente evidente que la frase sigue siendo verdadera si en el lugar donde puse "el cielo" escribimos Hamlet de Shakespeare, o El clave bien temperado de Bach o la más prosaica de las páginas que el lector pueda encontrar en Política y sociedad en una época de transición de Gino Germani, o cualquier otro objeto que podamos tratar de descifrar en un ejercicio de lectura que nunca será otra cosa que una versión o una repetición de ese ejercicio primero y primordial que es el de tratar de entender lo que nos dicen las estrellas. Así lo indica Galende: "Toda lectura partió por ser lectura del cielo, toda lectura bebe una y otra vez de esta primera fuente". Que es la del comunismo, escribe Galende citando a Rancière. Pero no la del comunismo entendido como la promesa de un futuro igualitario al cabo de una historia de desigualdad, sino la del comunismo entendido como la evidencia de una igualdad de partida en nuestra común incapacidad para entender lo que leemos.*

O podemos dar un paso más, y verificar esa nuestra igualdad primera, radical, no ya en nuestro común balbuceo frente al misterio de los lenguajes que tratamos de entender, digamos así, como *lectores* (como lectores del lenguaje misterioso del cielo estrellado o como lectores del lenguaje, también necesariamente misterioso, de cualquier otro tipo de "texto", incluyendo, no sé si necesariamente como los más interesantes, los textos que leemos en la Universidad), sino en nuestro común balbuceo frente al misterio de los lenguajes a los que nos enfrentamos, por así decir, como *usuarios*. Vivimos en el lenguaje, en el medio del lenguaje, y tratamos de que nuestras ideas se abran paso en medio de él, que nunca lo permite enteramente porque entre nuestras ideas y las palabras con las que, por así decir, "contamos" para decírnoslas y decírselas a los demás hay

siempre un hiato, una heterogeneidad ilevantable y una radical imposibilidad de traducción. Por eso es que, cuando tratamos de avanzar en medio del lenguaje, vamos como tanteando, usando ora esta palabra, ora aquella, diciendo con frecuencia que "no encontramos la palabra"... Ese desencuentro, que comparte el niño que está empezando a hablar, el estudiante universitario "de primera generación" (como se dice ya un poco fastidiosamente: ¿qué es exactamente lo que se quiere decir cuando se dice *tantas veces* eso?) y el académico que vacila en medio de una conferencia porque *él tampoco, naturalmente, "encuentra la palabra"*, que improvisa e inventa, que tantea, él también, igual que el niño y que el estudiante, porque improvisar, inventar, tantear, no son las formas de un modo "malo" de uso del lenguaje, sino la única forma posible de utilizarlo, porque la virtud poética —como dice Rancière y cita Galende, discutiendo ambos con una larga tradición que, desde el *Fedro* de Platón en adelante, viene queriendo convencernos de otra cosa: de la diferencia entre *episteme* y *doxa*, entre el saber llamar a las cosas por su nombre y el no-saber y entonces andar macaneando por ahí, como hacen los sofistas, los enamorados y los locos— es la virtud primera de nuestra inteligencia, ese desencuentro, digo, nos *igual*a como animales políticos, *es decir*, como animales que habitamos el lenguaje, tanto como nos iguala, como observadores del espectáculo del cielo, nuestra común incapacidad para develar el misterio que encierran las estrellas.

De modo que tenemos todo el derecho del mundo a desoír los consejos de quienes, suponiendo (desde ya que de buena fe: ese no es el punto) que el dato presuntamente inapelable de la desigualdad entre los hombres justifica imaginar que los más no podrán hacer, igual de bien, lo mismo que los menos, nos invitan a prepararnos para elegir, después de escuchar y hasta entender que nuestra obligación es abrir las puertas de la Universidad a todos los jóvenes que quieren ejercer en ella el derecho a los estudios superiores que nos gusta decir que los asiste, entre uno de estos dos caminos: o bien el de "no bajar el nivel", el de mantener la "calidad" de nuestros cursos, la "excelencia" de nuestra institución, pero sabiendo que tendremos inevitablemente una enorme masa de chicas y muchachos que no podrán "seguir el ritmo" y que abandonarán la Universidad, o bien el de reducir nuestras exigencias, adecuar "al tipo de estudiantes que tenemos" nuestros programas y nuestras expectativas, pero en contrapartida poder felicitarnos por haber construido una Universidad más inclusiva, más democrática y seguramente con mayor número de graduados. Me parece que es necesario desembarazarse del corset de esta falsa opción, sostenida sobre un conjunto de prejuicios contra los cuales propuse, en las páginas precedentes,

algunas vías para argumentar. *¡Pero es que no son prejuicios!* —vuelvo a oír—. *No son prejuicios.* Es cierto que todos los hombres son iguales en capacidades y en inteligencias. Es cierto que todos lo ignoramos todo sobre las cosas importantes de la vida, y es muy bonita la historia de Blanqui sobre las estrellas. Pero no me venga usted a decir —oigo— que no tenemos un problema con nuestras escuelas secundarias. Con algunas, por lo menos. Con unas cuantas. *Que son precisamente aquellas a las que tienden a asistir nuestros estudiantes más pobres.* No me venga usted a decir que todas nuestras escuelas secundarias preparan a sus estudiantes del modo más apropiado para entrar a la Universidad y aprender y progresar en ella. *En otras palabras* (oigo, y me doy cuenta de que está muy bien): *no me venga usted a decir que antes de poder ejercer su derecho a la educación universitaria todos nuestros estudiantes han podido ejercer su derecho, necesariamente previo, a la educación secundaria.* Unos cuantos solo han podido ejercer su derecho a la escolarización (que es bien distinto), y eso, no me importa si a usted le gusta o no le gusta la palabra (oigo), *constituye un déficit que no ganamos nada con desconocer.*

No: es cierto, no ganamos nada. Pero ese déficit, que no desconocemos y que constituye la materia cotidiana con la que trabajamos, sobre la que trabajamos, no es un déficit cognoscitivo ni intelectual ni actitudinal de nuestros estudiantes, sino un déficit político de nuestro sistema educativo. Sistema educativo del que nuestras universidades forman parte, sistema educativo cuyo buen funcionamiento es responsabilidad de un Estado del que nuestras universidades forman parte, y de cuyos déficits de distinto tipo nuestras universidades son responsables solidarias con las escuelas de las que provienen sus estudiantes, escuelas a cuyos profesores esas universidades forman en un muy alto porcentaje (a uno de cada dos, en números redondos), escuelas con las que esas universidades desarrollan todo tipo de actividades y programas de “articulación”, escuelas a cuyos profesores, a cuyos preceptores, a cuyos directivos, esas universidades suelen recibir importantes sumas de dinero para ayudar a “capacitar”, escuelas que forman parte de la vida de los territorios donde las universidades despliegan sus distintas prácticas de “extensión”, “intervención” o “transferencia”. No se trata, por ello, de desconocer ninguno de los muchos déficits del sistema educativo del que nuestras universidades forman parte: se trata de no desconocer lo que ese “formar parte” significa como exigencia y como responsabilidad. Y de asumir esa responsabilidad cuando las chicas y los muchachos a los que ese sistema educativo del que nuestras universidades forman parte llegan (como llegan: como nosotros, los miembros de ese sistema educativo, hemos sido capaces de que lleguen) a las aulas de nuestras universidades. Ya hemos hablado, y seguiremos haciéndolo,

a lo largo de este libro, sobre la frecuente tendencia de nuestras universidades a confundir su bendita autonomía con una independencia que no tienen ni tienen que tener. Las universidades nacionales forman parte del Estado que es garante del conjunto amplio de derechos que reconoce a sus ciudadanos, y no pueden confortarse apenas con la seguridad de que cumplen bien "la parte que les toca", porque ni es seguro que lo hagan ni es posible pensar que, como en un sistema ideal que no existe ni aquí ni en ningún lado, eso sea lo único que tengan la responsabilidad de hacer.

Resumo entonces diciendo dos cosas muy generales. La primera es que una universidad solo es buena si es buena *para todos*. Por supuesto, es posible, razonable y bueno que una cantidad de chicas y muchachos, después de haber comenzado sus estudios en la Universidad, descubran que prefieren otra cosa, se aburran o se cansen o comprendan que lo suyo es hacerse futbolistas o bailarinas de ballet o corredores de Fórmula 1 o cualquiera de las tantísimas alternativas que la vida nos ofrece más interesantes que la de ser universitarios, y, contentos y animados por la experiencia realizada, se vayan como llegaron (no, no como llegaron, sino mejor: enriquecidos, más preparados, más capaces) en busca de su mejor destino. *Pero si ese no es el caso* y si, no siendo ese el caso, es *la Universidad* la que, en su incapacidad para cumplir con su tarea, manda a la casa, muchas veces frustrados, vencidos, humillados (convencidos, para colmo, de tanto repetírselos, de que ellos son los responsables, los culpables, los que no estuvieron a la altura, los que no dieron el piné), a un porcentaje masivo de sus estudiantes, y si, después de haber hecho eso, logra que un pequeño puñado de los jóvenes que ingresaron a ella se conviertan en profesionales excelentes, esa universidad *no es una universidad excelente, no es una universidad "de excelencia" ni una universidad buena: es una mala universidad*, que no ha estado a la altura de lo que tenía que hacer. Una universidad solo es buena —insisto, repito— si es buena para todos. Pero con la misma fuerza quiero decir ahora (y esta es la segunda de las dos cosas que quería dejar dichas) que una universidad solo es para todos si es *buen*a para todos. Si no, si cree que puede ser para todos sin ser, para todos, de la más alta calidad, se engaña, engaña a sus estudiantes y se vuelve cómplice del mismo inaceptable prejuicio que tiene la obligación de combatir. Acepta que la calidad es cosa de pocos y decide que lo suyo es jugar otro partido, ocuparse de otra cosa. No de brindar esa educación de calidad, que su vocación democrática y de incorporación masiva de todos los candidatos que tocan a su puerta le alejaría —supone— como posibilidad, sino de atender como pueda a esos sujetos, que no están para la calidad, que no están para las

grandes preguntas ni para los grandes desafíos. *Esta solución a la falsa dicotomía entre la calidad y la cantidad es tan inaceptable como la otra (en realidad, no es más que una versión de la otra) y debe ser rechazada con idéntica energía.* No: nuestra obligación, la obligación de la Universidad pública argentina actual, es recibir a todos los ciudadanos que tocan a sus puertas en nombre de su derecho a cursar en ellas sus estudios y ofrecerles la posibilidad de ejercer efectiva y exitosamente ese derecho en el más alto nivel de calidad.

Por supuesto que no es soplar y hacer botellas. ¿Quién dijo que lo era? Que es difícilísimo. Qué duda. Pero es por eso que estamos hablando sobre esto. Es por eso que ya llevamos todas las páginas que llevamos juntos, lector querido, conversando sobre este problema: porque se trata de un problema serio sobre el que tenemos mucho que pensar. Y bien, puestos a pensar, yo pienso esto: que este desafío es tan difícil y al mismo tiempo tan fundamental que debemos destinar a él los mejores (perdón por la expresión que sigue, pero es la que solemos usar en nuestras instituciones) "recursos humanos" que tenemos. Que este desafío es tan difícil y tan fundamental que son nuestros mejores profesores, los que les han dado más vueltas de tuerca a los problemas, los que se han preparado más y son más competentes, los que están más capacitados para enseñarles a nuestros estudiantes (a los estudiantes que tenemos, que llegan de las escuelas de las que llegan: no a los estudiantes que suponemos que "nos merecemos", provenientes de las escuelas que suponemos que "deberíamos tener": todo eso —ya lo dijimos—, más allá de cualquier consideración sobre nuestros merecimientos o desmerecimientos, sobre lo que deberíamos o no deberíamos tener, y también sobre nuestros estudiantes y nuestras escuelas, son puras coartadas para disculparnos por nuestro fracaso), los que tienen que estar al frente de la tarea. Que tenemos que tener a nuestros mejores profesores al frente (y entusiasmados y orgullosos de estar al frente) del enorme desafío que representa la tarea de ofrecer la mejor educación a todos nuestros estudiantes. Desde su ingreso. *Y sobre todo* en el momento de su ingreso. El problema es que muchas veces nuestros mejores profesores tienen estímulos sistémicos demasiado poderosos que los invitan o que los conducen a poner todo su empeño, en lugar de en esta tarea fundamental en la que los necesitamos, en la que nuestros estudiantes los necesitan, en la que nuestro país los necesita, en alguna otra cosa. Veámoslo un poco más de cerca.

LEY N° 26.206

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL

TÍTULO I

DISPOSICIONES GENERALES

CAPÍTULO I

PRINCIPIOS, DERECHOS Y GARANTÍAS

ARTÍCULO 1°.- La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan.

ARTÍCULO 2°.- La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

ARTÍCULO 3°.- La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

ARTÍCULO 4°.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

ARTÍCULO 5°.- El Estado Nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales.

ARTÍCULO 6°.- El Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender. Son responsables de las acciones educativas el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los términos fijados por el artículo 4° de esta ley; los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; y la familia, como agente natural y primario.

ARTÍCULO 7°.- El Estado garantiza el acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social.

ARTÍCULO 8°.- La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

ARTÍCULO 9°.- El Estado garantiza el financiamiento del Sistema Educativo Nacional conforme a las previsiones de la presente ley. Cumplidas las metas de financiamiento establecidas en la Ley N° 26.075, el presupuesto consolidado del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinado exclusivamente a educación, no será inferior al seis por ciento (6 %) del Producto Interno Bruto (PIB).

ARTÍCULO 10.- El Estado Nacional no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública.

CAPÍTULO II

FINES Y OBJETIVOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL

ARTÍCULO 11.- Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

- a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.
- b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.
- c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.
- d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.
- e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
- f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.
- h) Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.
- i) Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.
- j) Concebir la cultura del trabajo y del esfuerzo individual y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- k) Desarrollar las capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida.
- l) Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento.
- m) Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.
- n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.
- ñ) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.
- o) Comprometer a los medios masivos de comunicación a asumir mayores grados de responsabilidad ética y social por los contenidos y valores que transmiten.
- p) Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.
- q) Promover valores y actitudes que fortalezcan las capacidades de las personas para prevenir las adicciones y el uso indebido de drogas.
- r) Brindar una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad.
- s) Promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea.

t) Brindar una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.

u) Coordinar las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones, para atender integralmente las necesidades de la población, aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios.

v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

TITULO II

EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

CAPÍTULO I

DISPOSICIONES GENERALES

ARTÍCULO 12.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, son los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional. Garantizan el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, mediante la creación y administración de los establecimientos educativos de gestión estatal. El Estado Nacional crea y financia las Universidades Nacionales.

ARTÍCULO 13.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social.

ARTÍCULO 14.- El Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación.

ARTÍCULO 15.- El Sistema Educativo Nacional tendrá una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan.

ARTÍCULO 16.- La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales.

ARTÍCULO 17.- La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades.

A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la

Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen.

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN INICIAL

ARTÍCULO 18.- La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año.

ARTÍCULO 19.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de cuatro (4) años de edad.

ARTÍCULO 20.- Son objetivos de la Educación Inicial:

- a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y participantes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.
- b) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.
- c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.
- d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.
- g) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.
- h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.
- i) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

ARTÍCULO 21.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad de:

- a) Expandir los servicios de Educación Inicial.
- b) Promover y facilitar la participación de las familias en el desarrollo de las acciones destinadas al cuidado y educación de sus hijos/as.
- c) Asegurar el acceso y la permanencia con igualdad de oportunidades, atendiendo especialmente a los sectores menos favorecidos de la población.
- d) Regular, controlar y supervisar el funcionamiento de las instituciones con el objetivo de asegurar la atención, el cuidado y la educación integral de los/as niños/as.

ARTÍCULO 22.- Se crearán en los ámbitos nacional, provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires mecanismos para la articulación y/o gestión asociada entre los organismos gubernamentales, especialmente con el área responsable de la niñez y familia del Ministerio de Desarrollo Social y con el Ministerio de Salud, a fin de garantizar el cumplimiento de los derechos de los/as niños/as establecidos en la Ley N° 26.061. Tras el mismo objetivo y en función de las particularidades locales o comunitarias, se implementarán otras estrategias de desarrollo infantil,

con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social, salud y educación, en el ámbito de la educación no formal, para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales.

ARTÍCULO 23.- Están comprendidas en la presente ley las instituciones que brinden Educación Inicial:

- a) de gestión estatal, pertenecientes tanto a los órganos de gobierno de la educación como a otros organismos gubernamentales.
- b) de gestión privada y/o pertenecientes a organizaciones sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones barriales, comunitarias y otros.

ARTÍCULO 24.- La organización de la Educación Inicial tendrá las siguientes características:

- a) Los Jardines Maternales atenderán a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días a los dos (2) años de edad inclusive y los Jardines de Infantes a los/as niños/as desde los tres (3) a los cinco (5) años de edad inclusive.
- b) En función de las características del contexto se reconocen otras formas organizativas del nivel para la atención educativa de los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los cinco (5) años, como salas multiedades o plurisalas en contextos rurales o urbanos, salas de juego y otras modalidades que pudieran conformarse, según lo establezca la reglamentación de la presente ley.
- c) La cantidad de secciones, cobertura de edades, extensión de la jornada y servicios complementarios de salud y alimentación, serán determinados por las disposiciones reglamentarias, que respondan a las necesidades de los/as niños/as y sus familias.
- d) Las certificaciones de cumplimiento de la Educación Inicial obligatoria en cualesquiera de las formas organizativas reconocidas y supervisadas por las autoridades educativas, tendrán plena validez para la inscripción en la Educación Primaria.

ARTÍCULO 25.- Las actividades pedagógicas realizadas en el nivel de Educación Inicial estarán a cargo de personal docente titulado, conforme lo establezca la normativa vigente en cada jurisdicción. Dichas actividades pedagógicas serán supervisadas por las autoridades educativas de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

CAPÍTULO III

EDUCACIÓN PRIMARIA

ARTÍCULO 26.- La Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis (6) años de edad.

ARTÍCULO 27.- La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son:

- a) Garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria.
- b) Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones.
- c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.

- d) Generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos.
- e) Promover el desarrollo de una actitud de esfuerzo, trabajo y responsabilidad en el estudio y de curiosidad e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza en las propias posibilidades de aprender.
- f) Desarrollar la iniciativa individual y el trabajo en equipo y hábitos de convivencia solidaria y cooperación.
- g) Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.
- h) Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.
- i) Ofrecer los conocimientos y las estrategias cognitivas necesarias para continuar los estudios en la Educación Secundaria.
- j) Brindar oportunidades para una educación física que promueva la formación corporal y motriz y consolide el desarrollo armónico de todos/as los/as niños/as.
- k) Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- l) Promover el conocimiento y los valores que permitan el desarrollo de actitudes de protección y cuidado del patrimonio cultural y el medio ambiente.

ARTÍCULO 28.- Las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley.

CAPÍTULO IV

EDUCACIÓN SECUNDARIA

ARTÍCULO 29.- La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria.

ARTÍCULO 30.- La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Son sus objetivos:

- a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.
- b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.
- c) Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.
- d) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.
- e) Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos.
- f) Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.

- g) Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.
- h) Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes.
- i) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.
- j) Promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes.

ARTÍCULO 31.- La Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

ARTÍCULO 32.- El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen:

- a) La revisión de la estructura curricular de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional.
- b) Las alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, tales como tutores/as y coordinadores/as de curso, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los/as alumnos/as.
- c) Un mínimo de veinticinco (25) horas reloj de clase semanales.
- d) La discusión en convenciones colectivas de trabajo de mecanismos de concentración de horas cátedra o cargos de los/as profesores/as, con el objeto de constituir equipos docentes más estables en cada institución.
- e) La creación de espacios extracurriculares, fuera de los días y horarios de actividad escolar, para el conjunto de los/as estudiantes y jóvenes de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura.
- f) La inclusión de adolescentes y jóvenes no escolarizados en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plena.
- g) El intercambio de estudiantes de diferentes ámbitos y contextos, así como la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, para cooperar en el desarrollo comunitario, en el marco del proyecto educativo institucional.
- h) La atención psicológica, psicopedagógica y médica de aquellos adolescentes y jóvenes que la necesiten, a través de la conformación de gabinetes interdisciplinarios en las escuelas y la articulación intersectorial con las distintas áreas gubernamentales de políticas sociales y otras que se consideren pertinentes.

ARTÍCULO 33.- Las autoridades jurisdiccionales propiciarán la vinculación de las escuelas secundarias con el mundo de la producción y el trabajo. En este marco, podrán realizar prácticas educativas en las escuelas, empresas, organismos estatales, organizaciones culturales y organizaciones de la sociedad civil, que permitan a los/as alumnos/as el manejo de tecnologías o brinden una experiencia adecuada a su formación y orientación vocacional. En todos los casos estas prácticas tendrán carácter educativo y no podrán generar ni reemplazar ningún vínculo contractual o relación laboral. Podrán participar de dichas actividades los/as alumnos/as de todas las modalidades y orientaciones de la Educación Secundaria, mayores de dieciséis (16) años de edad, durante el período lectivo, por un período no mayor a seis (6) meses, con el acompañamiento de docentes y/o autoridades pedagógicas designadas a tal fin. En el caso de las escuelas técnicas y agrotécnicas, la vinculación de estas instituciones con el sector productivo se realizará en conformidad con lo dispuesto por los artículos 15 y 16 de la Ley N° 26.058.

CAPÍTULO V

EDUCACIÓN SUPERIOR

ARTÍCULO 34.- La Educación Superior comprende:

- a) Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con la denominación establecida en la Ley N° 24.521.
- b) Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada.

ARTÍCULO 35.- La Educación Superior será regulada por la Ley de Educación Superior N° 24.521, la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 y por las disposiciones de la presente ley en lo que respecta a los Institutos de Educación Superior.

ARTÍCULO 36.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, establecerá las políticas, los mecanismos de regulación y los criterios de evaluación y de articulación relativos a los Institutos de Educación Superior dependientes del Estado Nacional, de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

ARTÍCULO 37.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudio, la gestión y asignación de recursos y la aplicación de las regulaciones específicas, relativas a los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia.

CAPÍTULO VI

EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

ARTÍCULO 38.- La Educación Técnico Profesional es la modalidad de la Educación Secundaria y la Educación Superior responsable de la formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional. La Educación Técnico Profesional se rige por las disposiciones de la Ley N° 26.058, en concordancia con los principios, fines y objetivos de la presente ley.

Esta modalidad se implementa en las instituciones de gestión estatal o privada que cumplen con las disposiciones de la Ley N° 26.058.

CAPÍTULO VII

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

ARTÍCULO 39.- La Educación Artística comprende:

- a) La formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as y adolescentes, en todos los niveles y modalidades.
- b) La modalidad artística orientada a la formación específica de Nivel Secundario para aquellos/as alumnos/as que opten por seguirla.
- c) La formación artística impartida en los Institutos de Educación Superior, que comprende los profesorados en los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas.

ARTÍCULO 40.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires garantizarán una educación artística de calidad para todos/as los/as alumnos/as del Sistema Educativo, que fomente y desarrolle la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Nación.

ARTÍCULO 41.- Todos/as los/as alumnos/as, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, tendrán oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos, DOS (2) disciplinas artísticas.

En la Educación Secundaria, la modalidad artística ofrecerá una formación específica en Música, Danza, Artes Visuales, Plástica, Teatro, y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso diferentes especializaciones. La formación específica brindada en las escuelas especializadas en artes, podrá continuarse en establecimientos de nivel superior de la misma modalidad.

CAPÍTULO VIII

EDUCACIÓN ESPECIAL

ARTÍCULO 42.- La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

ARTÍCULO 43.- Las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de la articulación de niveles de gestión y funciones de los organismos competentes para la aplicación de la Ley N° 26.061, establecerán los procedimientos y recursos correspondientes para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial.

ARTÍCULO 44.- Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para:

- a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.
- c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.
- d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.
- e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

ARTÍCULO 45.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, participarán en mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad.

CAPÍTULO IX

EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS

ARTÍCULO 46.- La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.

ARTÍCULO 47.- Los programas y acciones de educación para jóvenes y adultos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y de las distintas jurisdicciones se articularán con acciones de otros Ministerios, particularmente los de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, de Desarrollo Social, de Justicia y Derechos Humanos y de Salud, y se vincularán con el mundo de la producción y el trabajo. A tal fin, en el marco del Consejo Federal de Educación se acordarán los mecanismos de participación de los sectores involucrados, a nivel nacional, regional y local. Asimismo, el Estado garantiza el acceso a la información y a la orientación sobre las ofertas de educación permanente y las posibilidades de acceso a las mismas.

ARTÍCULO 48.- La organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos responderá a los siguientes objetivos y criterios:

- a) Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria.
- b) Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.
- c) Mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral.
- d) Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural.
- e) Promover la inclusión de los/as adultos/as mayores y de las personas con discapacidades, temporales o permanentes.
- f) Diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura.
- g) Otorgar certificaciones parciales y acreditar los saberes adquiridos a través de la experiencia laboral.
- h) Implementar sistemas de créditos y equivalencias que permitan y acompañen la movilidad de los/as participantes.
- i) Desarrollar acciones educativas presenciales y/o a distancia, particularmente en zonas rurales o aisladas, asegurando la calidad y la igualdad de sus resultados.
- j) Promover la participación de los/as docentes y estudiantes en el desarrollo del proyecto educativo, así como la vinculación con la comunidad local y con los sectores laborales o sociales de pertenencia de los/as estudiantes.
- k) Promover el acceso al conocimiento y manejo de nuevas tecnologías.

CAPÍTULO X

EDUCACIÓN RURAL

ARTÍCULO 49.- La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las Provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación.

ARTÍCULO 50.- Son objetivos de la Educación Rural:

- a) Garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales.

- b) Promover diseños institucionales que permitan a los/as alumnos/as mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia, durante el proceso educativo, garantizando la necesaria coordinación y articulación del sistema dentro de cada provincia y entre las diferentes jurisdicciones.
- c) Permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras, que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo asimismo las necesidades educativas de la población rural migrante.
- d) Promover la igualdad de oportunidades y posibilidades asegurando la equidad de género.

ARTÍCULO 51.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, es responsable de definir las medidas necesarias para que los servicios educativos brindados en zonas rurales alcancen niveles de calidad equivalente a los urbanos. Los criterios generales que deben orientar dichas medidas son:

- a) instrumentar programas especiales de becas para garantizar la igualdad de posibilidades.
- b) asegurar el funcionamiento de comedores escolares y otros servicios asistenciales que resulten necesarios a la comunidad.
- c) integrar redes intersectoriales de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y agencias de extensión a fin de coordinar la cooperación y el apoyo de los diferentes sectores para expandir y garantizar las oportunidades y posibilidades educativas de los alumnos.
- d) organizar servicios de educación no formal que contribuyan a la capacitación laboral y la promoción cultural de la población rural, atendiendo especialmente la condición de las mujeres.
- e) proveer los recursos pedagógicos y materiales necesarios para la escolarización de los/as alumnos/as y estudiantes del medio rural tales como textos, equipamiento informático, televisión educativa, instalaciones y equipamiento para la educación física y la práctica deportiva, comedores escolares, residencias y transporte, entre otros.

CAPÍTULO XI

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

ARTÍCULO 52.- La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

ARTÍCULO 53.- Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de:

- a) Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.
- b) garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.

- c) impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.
- d) promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- e) propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

ARTÍCULO 54.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

CAPITULO XII

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD

ARTÍCULO 55.- La Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución.

ARTÍCULO 56.- Son objetivos de esta modalidad:

- a) Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran.
- b) Ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad.
- c) Favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia.
- d) Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad.
- e) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva.
- f) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes.
- g) Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.

ARTÍCULO 57.- Para asegurar la educación de todas las personas privadas de libertad el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología acordará y coordinará acciones, estrategias y mecanismos necesarios con las autoridades nacionales y provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con institutos de educación superior y con universidades. Corresponde al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y sus equivalentes provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, así como a los organismos responsables de las instituciones en que se encuentran niños/as y adolescentes privados de libertad, adoptar las disposiciones necesarias para el cumplimiento de lo establecido en el presente capítulo.

ARTÍCULO 58.- Los sistemas educativos jurisdiccionales ofrecerán atención educativa de nivel inicial destinada a los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cuatro (4) años de edad, nacidos/as y/o criados/as en estos contextos, a través

de jardines maternos o de infantes, así como otras actividades educativas y recreativas dentro y fuera de las unidades penitenciarias.

ARTÍCULO 59.- Todos/as los/as niños/as y adolescentes que se encuentren privados de libertad en instituciones de régimen cerrado según lo establecido por el artículo 19 de la Ley N° 26.061, tendrán derecho al acceso, permanencia y tránsito en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Las formas de implementación de este derecho responderán a criterios de flexibilidad y calidad que aseguren resultados equivalentes a los de la educación común.

CAPÍTULO XIII

EDUCACIÓN DOMICILIARIA Y HOSPITALARIA

ARTÍCULO 60.- La educación domiciliaria y hospitalaria es la modalidad del sistema educativo en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, destinada a garantizar el derecho a la educación de los/as alumnos/as que, por razones de salud, se ven imposibilitados/as de asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de la educación obligatoria por períodos de treinta (30) días corridos o más.

ARTÍCULO 61.- El objetivo de esta modalidad es garantizar la igualdad de oportunidades a los/as alumnos/as, permitiendo la continuidad de sus estudios y su reinserción en el sistema común, cuando ello sea posible.

TÍTULO III

EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

ARTÍCULO 62.- Los servicios educativos de gestión privada estarán sujetos a la autorización, reconocimiento y supervisión de las autoridades educativas jurisdiccionales correspondientes.

ARTÍCULO 63.- Tendrán derecho a prestar estos servicios la Iglesia Católica, las confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos; las sociedades, cooperativas, organizaciones sociales, sindicatos, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica y las personas físicas. Estos agentes tendrán los siguientes derechos y obligaciones:

a) Derechos: crear, administrar y sostener establecimientos educativos; matricular, evaluar y emitir certificados y títulos con validez nacional; nombrar y promover a su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar; formular planes y programas de estudio; aprobar el proyecto educativo institucional de acuerdo con su ideario y participar del planeamiento educativo.

b) Obligaciones: Cumplir con la normativa y los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional; ofrecer servicios educativos que respondan a necesidades de la comunidad; brindar toda la información necesaria para la supervisión pedagógica y el control contable y laboral por parte del Estado.

ARTÍCULO 64.- Los/las docentes de las instituciones de educación de gestión privada reconocidas tendrán derecho a una remuneración mínima igual a la de los/las docentes de instituciones de gestión estatal, conforme al régimen de equiparación fijado por la legislación vigente, y deberán poseer títulos reconocidos oficialmente.

ARTÍCULO 65.- La asignación de aportes financieros por parte del Estado destinados a los salarios docentes de los establecimientos de gestión privada reconocidos y autorizados por las autoridades jurisdiccionales competentes, estará basada en criterios objetivos de justicia social, teniendo en cuenta la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento, el proyecto educativo o propuesta experimental y el arancel que se establezca.

ARTÍCULO 66.- Las entidades representativas de las instituciones educativas de gestión privada participarán del Consejo de Políticas Educativas del Consejo Federal de Educación, de acuerdo con el artículo 119, inciso a) de la presente ley.

TÍTULO IV

LOS/AS DOCENTES Y SU FORMACIÓN

CAPÍTULO I

DERECHOS Y OBLIGACIONES

ARTÍCULO 67.- Los/as docentes de todo el sistema educativo tendrán los siguientes derechos y obligaciones, sin perjuicio de los que establezcan las negociaciones colectivas y la legislación laboral general y específica:

Derechos:

- a) Al desempeño en cualquier jurisdicción, mediante la acreditación de los títulos y certificaciones, de acuerdo con la normativa vigente.
- b) A la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera.
- c) Al ejercicio de la docencia sobre la base de la libertad de cátedra y la libertad de enseñanza, en el marco de los principios establecidos por la Constitución Nacional y las disposiciones de esta ley.
- d) A la activa participación en la elaboración e implementación del proyecto institucional de la escuela.
- e) Al desarrollo de sus tareas en condiciones dignas de seguridad e higiene.
- f) Al mantenimiento de su estabilidad en el cargo en tanto su desempeño sea satisfactorio de conformidad con la normativa vigente.
- g) A los beneficios de la seguridad social, jubilación, seguros y obra social.
- h) A un salario digno.
- i) A participar en el gobierno de la educación por sí y/o a través de sus representantes.
- j) Al acceso a programas de salud laboral y prevención de las enfermedades profesionales.
- k) Al acceso a los cargos por concurso de antecedentes y oposición, conforme a lo establecido en la legislación vigente para las instituciones de gestión estatal.
- l) A la negociación colectiva nacional y jurisdiccional.
- m) A la libre asociación y al respeto integral de todos sus derechos como ciudadano/a.

Obligaciones:

- a) A respetar y hacer respetar los principios constitucionales, las disposiciones de la presente ley, la normativa institucional y la que regula la tarea docente.
- b) A cumplir con los lineamientos de la política educativa de la Nación y de la respectiva jurisdicción y con los diseños curriculares de cada uno de los niveles y modalidades.
- c) A capacitarse y actualizarse en forma permanente.
- d) A ejercer su trabajo de manera idónea y responsable.
- e) A proteger y garantizar los derechos de los/as niños/as y adolescentes que se encuentren bajo su responsabilidad, en concordancia con lo dispuesto en la Ley N° 26.061.
- f) A Respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

ARTÍCULO 68.- El personal administrativo, técnico, auxiliar, social, de la salud y de servicio es parte integrante de la comunidad educativa y su misión principal será contribuir a asegurar el funcionamiento de las instituciones educativas y de los servicios de la educación, conforme los derechos y obligaciones establecidos en sus respectivos estatutos.

ARTÍCULO 69.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá los criterios básicos concernientes a la carrera docente en el ámbito estatal, en concordancia con lo dispuesto en la presente ley. La carrera docente admitirá al menos dos (2) opciones: (a) desempeño en el aula y (b) desempeño de la función directiva y de supervisión. La formación continua será una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional.

A los efectos de la elaboración de dichos criterios, se instrumentarán los mecanismos de consulta que permitan la participación de los/as representantes de las organizaciones gremiales y entidades profesionales docentes y de otros organismos competentes del Poder Ejecutivo Nacional.

ARTÍCULO 70.- No podrá incorporarse a la carrera docente quien haya sido condenado/a por delito de lesa humanidad, o haya incurrido en actos de fuerza contra el orden institucional y el sistema democrático, conforme a lo previsto en el artículo 36 de la CONSTITUCIÓN NACIONAL y el Título X del Libro Segundo del CÓDIGO PENAL, aún cuando se hubieren beneficiado por el indulto o la conmutación de la pena.

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN DOCENTE

ARTÍCULO 71.- La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

ARTÍCULO 72.- La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa.

ARTÍCULO 73.- La política nacional de formación docente tiene los siguientes objetivos:

- a) Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación.
- b) Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo a las orientaciones de la presente ley.
- c) Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares.
- d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza.
- e) Articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias.
- f) Planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua.
- g) Acreditar instituciones, carreras y trayectos formativos que habiliten para el ejercicio de la docencia.
- h) Coordinar y articular acciones de cooperación académica e institucional entre los institutos de educación superior de formación docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa.
- i) Otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema.

ARTÍCULO 74.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación acordarán:

- a) Las políticas y los planes de formación docente inicial.
- b) Los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares.
- c) Las acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación.

ARTÍCULO 75.- La formación docente se estructura en dos (2) ciclos:

- a) Una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y,
- b) Una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad.

La formación docente para el Nivel Inicial y Primario tendrá cuatro (4) años de duración y se introducirán formas de residencia, según las definiciones establecidas por cada jurisdicción y de acuerdo con la reglamentación de la presente ley. Asimismo, el desarrollo de prácticas docentes de estudios a distancia deberá realizarse de manera presencial.

ARTÍCULO 76.- Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable de:

- a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.
- b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.
- c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521.
- d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.
- e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.
- f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas.
- g) Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes.
- h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación.
- i) Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional.

ARTÍCULO 77.- El Instituto Nacional de Formación Docente contará con la asistencia y asesoramiento de un Consejo Consultivo integrado por representantes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico.

ARTÍCULO 78.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, establecerá los criterios para la regulación del sistema de formación docente y la implementación del proceso de acreditación y registro de los institutos superiores de formación docente, así como de la homologación y registro nacional de títulos y certificaciones.

TÍTULO V

POLÍTICAS DE PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD EDUCATIVA

ARTÍCULO 79.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.

ARTÍCULO 80.- Las políticas de promoción de la igualdad educativa deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. El Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, proveerá textos escolares y otros recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los/as alumnos/as, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable.

ARTÍCULO 81.- Las autoridades jurisdiccionales adoptarán las medidas necesarias para garantizar el acceso y la permanencia en la escuela de las alumnas en estado de gravidez, así como la continuidad de sus estudios luego de la maternidad, evitando cualquier forma de discriminación que las afecte, en concordancia con el artículo 17 de la Ley N° 26.061. Las escuelas contarán con salas de lactancia. En caso de necesidad, las autoridades jurisdiccionales podrán incluir a las alumnas madres en condición de pre y posparto en la modalidad de educación domiciliaria y hospitalaria.

ARTÍCULO 82.- Las autoridades educativas competentes participarán del desarrollo de sistemas locales de protección integral de derechos establecidos por la Ley N° 26.061, junto con la participación de organismos gubernamentales y no gubernamentales y otras organizaciones sociales. Promoverán la inclusión de niños/as no escolarizados/as en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plenos. Asimismo, participarán de las acciones preventivas para la erradicación efectiva del trabajo infantil que implementen los organismos competentes.

ARTÍCULO 83.- EL Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales diseñarán estrategias para que los/as docentes con mayor experiencia y calificación se desempeñen en las escuelas que se encuentran en situación más desfavorable, para impulsar una mejora en los niveles de aprendizaje y promoción de los/as alumnos/as sin perjuicio de lo que establezcan las negociaciones colectivas y la legislación laboral.

TITULO VI

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO I

DISPOSICIONES GENERALES

ARTÍCULO 84.- El Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural.

ARTÍCULO 85.- Para asegurar la buena calidad de la educación, la cohesión y la integración nacional y garantizar la validez nacional de los títulos

correspondientes, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación:

- a) Definirá estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria.
- b) Establecerá mecanismos de renovación periódica total o parcial de dichos contenidos curriculares comunes. Para esta tarea contará con la contribución del Consejo de Actualización Curricular previsto en el artículo 119 inciso c) de esta ley.
- c) Asegurará el mejoramiento de la formación inicial y continua de los/as docentes como factor clave de la calidad de la educación, conforme a lo establecido en los artículos 71 a 78 de la presente ley.
- d) Implementará una política de evaluación concebida como instrumento de mejora de la calidad de la educación, conforme a lo establecido en los artículos 94 a 97 de la presente ley.
- e) Estimulará procesos de innovación y experimentación educativa.
- f) Dotará a todas las escuelas de los recursos materiales necesarios para garantizar una educación de calidad, tales como la infraestructura, los equipamientos científicos y tecnológicos, de educación física y deportiva, bibliotecas y otros materiales pedagógicos, priorizando aquéllas que atienden a alumnos/as en situaciones sociales más desfavorecidas, conforme a lo establecido en los artículos 79 a 83 de la presente ley.

ARTÍCULO 86.- Las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires establecerán contenidos curriculares acordes a sus realidades sociales, culturales y productivas, y promoverán la definición de proyectos institucionales que permitan a las instituciones educativas postular sus propios desarrollos curriculares, en el marco de los objetivos y pautas comunes definidas por esta ley.

CAPÍTULO II

DISPOSICIONES ESPECÍFICAS

ARTÍCULO 87.- La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país. Las estrategias y los plazos de implementación de esta disposición serán fijados por resoluciones del Consejo Federal de Educación.

ARTÍCULO 88.- El acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento.

ARTÍCULO 89.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, dispondrá las medidas necesarias para proveer la educación ambiental en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, con la finalidad de promover valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado y la protección de la diversidad biológica; que propendan a la preservación de los recursos naturales y a su utilización sostenible y que mejoren la calidad de vida de la población. A tal efecto se definirán en dicho ámbito institucional, utilizando el mecanismo de coordinación que establece el artículo 15 de la Ley N° 25.675, las políticas y estrategias destinadas a incluir la educación ambiental en los contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritario, así como a capacitar a los/as docentes en esta temática.

ARTÍCULO 90.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología promoverá, a través del Consejo Federal de Educación, la incorporación de los principios y valores del cooperativismo y del mutualismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la capacitación docente correspondiente, en concordancia con los principios y valores establecidos en la Ley N° 16.583 y sus reglamentaciones. Asimismo, se promoverá el cooperativismo y el mutualismo escolar.

ARTÍCULO 91.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fortalecerá las bibliotecas escolares existentes y asegurará su creación y adecuado funcionamiento en aquellos establecimientos que carezcan de las mismas. Asimismo, implementará planes y programas permanentes de promoción del libro y la lectura.

ARTÍCULO 92.- Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.

b) La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional.

c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633.

d) El conocimiento de los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley N° 26.061.

e) El conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos, en concordancia con el artículo 54 de la presente ley.

f) Los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional, y las leyes N° 24.632 y N° 26.171.

ARTÍCULO 93.- Las autoridades educativas jurisdiccionales organizarán o facilitarán el diseño de programas para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de los/as alumnos/as con capacidades o talentos especiales y la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización.

CAPÍTULO III

INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

ARTÍCULO 94.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tendrá la responsabilidad principal en el desarrollo e implementación de una política de información y evaluación continua y periódica del sistema educativo para la toma de decisiones tendiente al mejoramiento de la calidad de la educación, la justicia social en la asignación de recursos, la transparencia y la participación social.

ARTÍCULO 95.- Son objeto de información y evaluación las principales variables de funcionamiento del sistema, tales como cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobreedad, origen socioeconómico, inversiones y costos, los procesos y logros de aprendizaje, los proyectos y programas educativos, la formación y las prácticas de docentes, directivos y supervisores, las unidades escolares, los contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación.

ARTÍCULO 96.- La política de información y evaluación se concertará en el ámbito del Consejo Federal de Educación. Las jurisdicciones participarán en el desarrollo e implementación del sistema de evaluación e información periódica del sistema educativo, verificando la concordancia con las necesidades de su propia comunidad en la búsqueda de la igualdad educativa y la mejora de la calidad. Asimismo, apoyará y facilitará la autoevaluación de las unidades educativas con la participación de los/as docentes y otros/as integrantes de la comunidad educativa.

ARTÍCULO 97.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las jurisdicciones educativas harán públicos los datos e indicadores que contribuyan a facilitar la transparencia, la buena gestión de la educación y la investigación educativa. La política de difusión de la información sobre los resultados de las evaluaciones resguardará la identidad de los/as alumnos/as, docentes e instituciones educativas, a fin de evitar cualquier forma de estigmatización, en el marco de la legislación vigente en la materia.

ARTÍCULO 98.- Créase el Consejo Nacional de Calidad de la Educación, en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, como órgano de asesoramiento especializado, que estará integrado por miembros de la comunidad académica y científica de reconocida trayectoria en la materia, representantes de dicho Ministerio, del Consejo Federal de Educación, del Congreso Nacional, de las organizaciones del trabajo y la producción, y de las organizaciones gremiales docentes con personería nacional.

Tendrá por funciones:

- a) Proponer criterios y modalidades en los procesos evaluativos del Sistema Educativo Nacional.
- b) Participar en el seguimiento de los procesos de evaluación del Sistema Educativo Nacional, y emitir opinión técnica al respecto.
- c) Elevar al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología propuestas y estudios destinados a mejorar la calidad de la educación nacional y la equidad en la asignación de recursos.
- d) Participar en la difusión y utilización de la información generada por dichos procesos.
- e) Asesorar al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología con respecto a la participación en operativos internacionales de evaluación.

ARTÍCULO 99.- El Poder Ejecutivo Nacional, a propuesta del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, elevará anualmente un informe al Honorable Congreso de la Nación dando cuenta de la información relevada y de los resultados de las evaluaciones realizadas conforme a las variables estipuladas en el artículo 95 de la presente, y de las acciones desarrolladas y políticas a ejecutar para alcanzar los objetivos postulados en esta ley.

TITULO VII

EDUCACIÓN, NUEVAS TECNOLOGÍAS Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

ARTÍCULO 100.- El Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, fijará la política y desarrollará opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios masivos de comunicación social, que colaboren con el cumplimiento de los fines y objetivos de la presente ley.

ARTÍCULO 101.- Reconócese a Educ.ar Sociedad del Estado como el organismo responsable del desarrollo de los contenidos del Portal Educativo creado en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, o bajo cualquier otro dominio que pueda reemplazarlo en el futuro. A tal efecto, Educ.ar Sociedad del Estado podrá elaborar, desarrollar, contratar, administrar, calificar y evaluar contenidos propios y de terceros que sean incluidos en el Portal Educativo, de acuerdo con los lineamientos respectivos que apruebe su directorio y/o le instruya dicho Ministerio.

ARTÍCULO 102.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología encargará a Educ.ar Sociedad del Estado, a través de la señal educativa “Encuentro” u otras que pudieran generarse en el futuro, la realización de actividades de producción y emisión de programas de televisión educativa y multimedial destinados a fortalecer y complementar las estrategias nacionales de equidad y mejoramiento de la

calidad de la educación, en el marco de las políticas generales del Ministerio. Dicha programación estará dirigida a:

- a) Los/as docentes de todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, con fines de capacitación y actualización profesional.
- b) Los/as alumnos/as, con el objeto de enriquecer el trabajo en el aula con metodologías innovadoras y como espacio de búsqueda y ampliación de los contenidos curriculares desarrollados en las clases.
- c) Los/as adultos/as y jóvenes que están fuera del sistema educativo, a través de propuestas de formación profesional y técnica, alfabetización y finalización de la Educación Primaria y Secundaria, con el objeto de incorporar, mediante la aplicación de nuevos procesos educativos, a sectores sociales excluidos.
- d) La población en general mediante la emisión de contenidos culturales, educativos y de divulgación científica, así como también cursos de idiomas en formato de educación a distancia.

ARTÍCULO 103.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología creará un Consejo Consultivo constituido por representantes de los medios de comunicación escritos, radiales y televisivos, de los organismos representativos de los anunciantes publicitarios y del Consejo Federal de Educación, con el objeto de promover mayores niveles de responsabilidad y compromiso de los medios masivos de comunicación con la tarea educativa de niños/as y jóvenes.

TITULO VIII

EDUCACION A DISTANCIA

ARTÍCULO 104.- La Educación a Distancia es una opción pedagógica y didáctica aplicable a distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional, que coadyuva al logro de los objetivos de la política educativa y puede integrarse tanto a la educación formal como a la educación no formal.

ARTÍCULO 105.- A los efectos de esta ley, la educación a distancia se define como la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa.

ARTÍCULO 106.- Quedan comprendidos en la denominación Educación a Distancia los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente.

ARTICULO 107.- La Educación a Distancia deberá ajustarse a las prescripciones de la presente ley, a la normativa nacional, federal y jurisdiccional vigente en la materia, y a los procedimientos de control que emanen de los distintos niveles del Estado.

ARTICULO 108.- El Estado Nacional y las jurisdicciones, en el marco del Consejo Federal de Educación, diseñarán estrategias de educación a distancia orientadas a favorecer su desarrollo con los máximos niveles de calidad y pertinencia y definirán los mecanismos de regulación correspondientes.

ARTICULO 109.- Los estudios a distancia como alternativa para jóvenes y adultos sólo pueden impartirse a partir de los dieciocho (18) años de edad. Para la modalidad rural y conforme a las decisiones jurisdiccionales, los estudios a distancia podrán ser implementados a partir del Ciclo Orientado del Nivel Secundario.

ARTICULO 110.- La validez nacional de títulos y certificaciones de estudios a distancia se ajustará a la normativa del Consejo Federal de Educación y a los circuitos de control, supervisión y evaluación específicos, a cargo de la Comisión Federal de Registro y Evaluación Permanente de las ofertas de Educación a Distancia y en concordancia con la normativa vigente.

ARTÍCULO 111.- Las autoridades educativas deberán supervisar la veracidad de la información difundida desde las instituciones, la estricta coincidencia entre dicha información y la propuesta autorizada e implementada y el cumplimiento de la normativa federal y jurisdiccional correspondiente.

TITULO IX

EDUCACIÓN NO FORMAL

ARTICULO 112.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires promoverán propuestas de Educación no Formal destinadas a cumplir con los siguientes objetivos:

- a) Desarrollar programas y acciones educativas que den respuesta a los requerimientos y necesidades de capacitación y reconversión productiva y laboral, la promoción comunitaria, la animación sociocultural y el mejoramiento de las condiciones de vida.
- b) Organizar centros culturales para niños/as y jóvenes con la finalidad de desarrollar capacidades expresivas, lúdicas y de investigación mediante programas no escolarizados de actividades vinculadas con el arte, la cultura, la ciencia, la tecnología y el deporte.
- c) Implementar estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social y de salud para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales.
- d) Coordinar acciones con instituciones públicas o privadas y organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales para desarrollar actividades formativas complementarias de la educación formal.
- e) Lograr el máximo aprovechamiento de las capacidades y recursos educativos de la comunidad en los planos de la cultura, el arte, el deporte, la investigación científica y tecnológica.
- f) Coordinar acciones educativas y formativas con los medios masivos de comunicación social.

TITULO X

GOBIERNO Y ADMINISTRACIÓN

CAPITULO I

DISPOSICIONES GENERALES

ARTÍCULO 113.- El Gobierno y Administración del Sistema Educativo Nacional es una responsabilidad concurrente y concertada del Poder Ejecutivo Nacional a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y de los Poderes Ejecutivos de las Provincias y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El organismo de concertación de la política educativa nacional es el Consejo Federal de Educación.

ARTÍCULO 114.- El Gobierno y Administración del Sistema Educativo asegurará el efectivo cumplimiento de los principios y objetivos establecidos en esta ley, conforme a los criterios constitucionales de unidad nacional y federalismo.

CAPITULO II

EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

ARTICULO 115.- El Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, será autoridad de aplicación de la presente ley. Serán sus funciones:

- a) Fijar las políticas y estrategias educativas, conforme a los procedimientos de participación y consulta de la presente ley.
- b) Asegurar el cumplimiento de los principios, fines, objetivos y previsiones establecidos por la presente ley para el Sistema Educativo Nacional a través de la planificación, ejecución, supervisión y evaluación de políticas, programas y resultados educativos. En caso de controversia en la implementación jurisdiccional de los aludidos principios, fines y objetivos, someterá la cuestión al dictamen del Consejo Federal de Educación de conformidad con el artículo 118 de la presente ley.
- c) Fortalecer las capacidades de planificación y gestión educativa de los gobiernos provinciales para el cumplimiento de las funciones propias y aquellas emanadas de la presente ley.
- d) Desarrollar programas de investigación, formación de formadores e innovación educativa, por iniciativa propia o en cooperación con las instituciones de Educación Superior y otros centros académicos.
- e) Contribuir con asistencia técnica y financiera a las Provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para asegurar el funcionamiento del sistema educativo.
- f) Declarar la emergencia educativa para brindar asistencia de carácter extraordinario en aquella jurisdicción en la que esté en riesgo el derecho a la educación de los/as alumnos/as que cursan los niveles y ciclos de carácter obligatorio, conforme a lo establecido por el artículo 2° de la presente ley. Esta decisión y las medidas que se instrumenten deberán contar con el acuerdo de la jurisdicción involucrada y del Consejo Federal de Educación, y serán comunicadas al Poder Legislativo Nacional.
- g) Dictar normas generales sobre equivalencias de planes de estudios y diseños curriculares de las jurisdicciones, de acuerdo a lo establecido en el artículo 85 de la presente ley y otorgar validez nacional a los títulos y certificaciones de estudios.
- h) Dictar normas generales sobre revalidación, equivalencia y reconocimiento de títulos expedidos y de estudios realizados en el extranjero.
- i) Coordinar y gestionar la cooperación técnica y financiera internacional y promover la integración, particularmente con los países del MERCOSUR.

CAPITULO III

EL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

ARTÍCULO 116.- Créase el Consejo Federal de Educación, organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Estará presidido por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres (3) representantes del Consejo de Universidades, según lo establecido en la Ley N° 24.521.

ARTÍCULO 117.- Los órganos que integran el Consejo Federal de Educación son:
a) La Asamblea Federal es el órgano superior del Consejo. Estará integrada por el/la ministro del área del Poder Ejecutivo Nacional como presidente, por los/as ministros o responsables del área Educativa de las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y tres (3) representantes del Consejo de Universidades.

En las reuniones participarán con voz y sin voto dos (2) representantes por cada una de las Comisiones de Educación de las Honorables Cámaras de Senadores y Diputados de la Nación, uno por la mayoría y otro por la primera minoría.

b) El Comité Ejecutivo ejercerá sus actividades en el marco de las resoluciones adoptadas por la Asamblea Federal. Estará presidido por el ministro del área del Poder Ejecutivo Nacional e integrado por los/as miembros representantes de las regiones que lo componen, designados por la Asamblea Federal cada dos (2) años. A efectos de garantizar mayor participación según el tipo de decisiones que se consideren, podrá convocarse al Comité Ejecutivo ampliado, integrado por las autoridades educativas jurisdiccionales que se requieran.

c) La Secretaría General tendrá la misión de conducir y coordinar las actividades, trabajos y estudios según lo establezcan la Asamblea Federal y el Comité Ejecutivo. Su titular ejercerá asimismo las funciones de Coordinador Federal de la Comisión Federal de Registro y Evaluación Permanente de las Ofertas de Educación a Distancia y de la implementación, durante su vigencia, del Fondo Nacional de Incentivo Docente y del Programa de Compensación Salarial Docente, conforme a la Ley N° 26.075. Será designado cada dos (2) años por la Asamblea Federal.

ARTICULO 118.- Las resoluciones del Consejo Federal de Educación serán de cumplimiento obligatorio, cuando la Asamblea así lo disponga, de acuerdo con la Reglamentación que la misma establezca para estos casos. En cuanto a las resoluciones que se refieran a transferencias de partidas del presupuesto nacional, regirán los mecanismos de supervisión y control establecidos por la Ley N° 26.075.

ARTÍCULO 119.- El Consejo Federal de Educación contará con el apoyo de los siguientes Consejos Consultivos, cuyas opiniones y propuestas serán de carácter público:

a) El Consejo de Políticas Educativas, cuya misión principal es analizar y proponer cuestiones prioritarias a ser consideradas en la elaboración de las políticas que surjan de la implementación de la presente ley.

Está integrado por representantes de la Academia Nacional de Educación, representantes de las organizaciones gremiales docentes con personería nacional, de las entidades representativas de la Educación de Gestión Privada, representantes del Consejo de Universidades, de las organizaciones sociales vinculadas con la educación, y autoridades educativas del Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Educación. La Asamblea Federal podrá invitar a personas u organizaciones a participar de sesiones del Consejo de Políticas Educativas para ampliar el análisis de temas de su agenda.

b) El Consejo Económico y Social, participará en aquellas discusiones relativas a las relaciones entre la educación y el mundo del trabajo y la producción. Está integrado por representantes de organizaciones empresariales, de organizaciones de trabajadores, de organizaciones no gubernamentales, de organizaciones socio productivas de reconocida trayectoria nacional y autoridades educativas del Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Educación.

c) El Consejo de Actualización Curricular, a cargo de proponer innovaciones en los contenidos curriculares comunes. Estará conformado por personalidades calificadas de la cultura, la ciencia, la técnica y el mundo del trabajo y la producción, designadas por el ministro de Educación, Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo Federal de Educación.

ARTÍCULO 120.- La Asamblea Federal realizará como mínimo una (1) vez al año el seguimiento y la evaluación del cumplimiento de la presente ley. Asimismo, convocará como mínimo dos (2) veces al año a representantes de organizaciones gremiales docentes con personería nacional para considerar agendas definidas de común acuerdo.

CAPÍTULO IV

LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS DE LAS PROVINCIAS

Y LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

ARTÍCULO 121.- Los gobiernos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en cumplimiento del mandato constitucional, deben:

- a) Asegurar el derecho a la educación en su ámbito territorial. Cumplir y hacer cumplir la presente ley, adecuando la legislación jurisdiccional y disponiendo las medidas necesarias para su implementación;
- b) Ser responsables de planificar, organizar, administrar y financiar el sistema educativo en su jurisdicción, según sus particularidades sociales, económicas y culturales.
- c) Aprobar el currículo de los diversos niveles y modalidades en el marco de lo acordado en el Consejo Federal de Educación.
- d) Organizar y conducir las instituciones educativas de gestión estatal.
- e) Autorizar, reconocer, supervisar y realizar los aportes correspondientes a las instituciones educativas de gestión privada, cooperativa y social, conforme a los criterios establecidos en el artículo 65 de esta ley.
- f) Aplicar las resoluciones del Consejo Federal de Educación para resguardar la unidad del Sistema Educativo Nacional.
- g) Expedir títulos y certificaciones de estudios.

CAPITULO V

LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

ARTÍCULO 122.- La institución educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución.

ARTICULO 123.- El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones dispongan la organización de las instituciones educativas de acuerdo a los siguientes criterios generales, que se adecuarán a los niveles y modalidades:

- a) Definir, como comunidad de trabajo, su proyecto educativo con la participación de todos sus integrantes, respetando los principios y objetivos enunciados en esta ley y en la legislación jurisdiccional vigente.
- b) Promover modos de organización institucional que garanticen dinámicas democráticas de convocatoria y participación de los/as alumnos/as en la experiencia escolar.
- c) Adoptar el principio de no discriminación en el acceso y trayectoria educativa de los/as alumnos/as.
- d) Brindar a los equipos docentes la posibilidad de contar con espacios institucionales destinados a elaborar sus proyectos educativos comunes.
- e) Promover la creación de espacios de articulación entre las instituciones del mismo nivel educativo y de distintos niveles educativos de una misma zona.
- f) Promover la vinculación intersectorial e interinstitucional con las áreas que se consideren pertinentes, a fin de asegurar la provisión de servicios sociales, psicológicos, psicopedagógicos y médicos que garanticen condiciones adecuadas para el aprendizaje.
- g) Desarrollar procesos de autoevaluación institucional con el propósito de revisar las prácticas pedagógicas y de gestión.
- h) Realizar adecuaciones curriculares, en el marco de los lineamientos curriculares jurisdiccionales y federales, para responder a las particularidades y necesidades de su alumnado y su entorno.
- i) Definir su código de convivencia.

- j) Desarrollar prácticas de mediación que contribuyan a la resolución pacífica de conflictos.
- k) Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica.
- l) Mantener vínculos regulares y sistemáticos con el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio, y promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que presenten los/as alumnos/as y sus familias.
- m) Promover la participación de la comunidad a través de la cooperación escolar en todos los establecimientos educativos de gestión estatal.
- n) Favorecer el uso de las instalaciones escolares para actividades recreativas, expresivas y comunitarias.
- o) Promover experiencias educativas fuera del ámbito escolar, con el fin de permitir a los/as estudiantes conocer la cultura nacional, experimentar actividades físicas y deportivas en ambientes urbanos y naturales y tener acceso a las actividades culturales de su localidad y otras.

ARTÍCULO 124.- Los institutos de educación superior tendrán una gestión democrática, a través de organismos colegiados, que favorezcan la participación de los/as docentes y de los/as estudiantes en el gobierno de la institución y mayores grados de decisión en el diseño e implementación de su proyecto institucional.

CAPÍTULO VI

DERECHOS Y DEBERES DE LOS/AS ALUMNOS/AS

ARTÍCULO 125.- Todos/as los/as alumnos/as tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad, del nivel educativo o modalidad que estén cursando o de las que se establezcan por leyes especiales.

ARTÍCULO 126.- Los/as alumnos/as tienen derecho a:

- a) Una educación integral e igualitaria en términos de calidad y cantidad, que contribuya al desarrollo de su personalidad, posibilite la adquisición de conocimientos, habilidades y sentido de responsabilidad y solidaridad sociales y que garantice igualdad de oportunidades.
- b) Ser respetados/as en su libertad de conciencia, en el marco de la convivencia democrática.
- c) Concurrir a la escuela hasta completar la educación obligatoria.
- d) Ser protegidos/as contra toda agresión física, psicológica o moral.
- e) Ser evaluados/as en su desempeño y logros, conforme a criterios rigurosa y científicamente fundados, en todos los niveles, modalidades y orientaciones del sistema, e informados/as al respecto.
- f) Recibir el apoyo económico, social, cultural y pedagógico necesario para garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades que le permitan completar la educación obligatoria.
- g) Recibir orientación vocacional, académica y profesional-ocupacional que posibilite su inserción en el mundo laboral y la prosecución de otros estudios.
- h) Integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las instituciones educativas, con responsabilidades progresivamente mayores, a medida que avancen en los niveles del sistema.
- i) Participar en la toma de decisiones sobre la formulación de proyectos y en la elección de espacios curriculares complementarios que propendan a desarrollar mayores grados de responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje.
- j) Desarrollar sus aprendizajes en edificios que respondan a normas de seguridad y salubridad, con instalaciones y equipamiento que aseguren la calidad del servicio educativo.

ARTÍCULO 127.- Son deberes de los/as alumnos/as:

- a) Estudiar y esforzarse por conseguir el máximo desarrollo según sus capacidades y posibilidades.
- b) Participar en todas las actividades formativas y complementarias.
- c) Respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos/as los/as miembros de la comunidad educativa.
- d) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en la institución, respetando el derecho de sus compañeros/as a la educación y las orientaciones de la autoridad, los/as docentes y los/as profesores/as.
- e) Respetar el proyecto educativo institucional, las normas de organización, convivencia y disciplina del establecimiento escolar.
- f) Asistir a clase regularmente y con puntualidad.
- g) Conservar y hacer un buen uso de las instalaciones, equipamiento y materiales didácticos del establecimiento educativo.

CAPITULO VII

DERECHOS Y DEBERES DE LOS PADRES, MADRES, TUTORES/AS

ARTÍCULO 128.- Los padres, madres o tutores/as de los/as estudiantes tienen derecho a:

- a) Ser reconocidos/as como agentes naturales y primarios de la educación.
- b) Participar en las actividades de los establecimientos educativos en forma individual o a través de las cooperadoras escolares y los órganos colegiados representativos, en el marco del proyecto educativo institucional.
- c) Elegir para sus hijos/as o representados/as, la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas.
- d) Ser informados/as periódicamente acerca de la evolución y evaluación del proceso educativo de sus hijos/as o representados/as.

ARTÍCULO 129.- Los padres, madres o tutores/as de los/as estudiantes tienen los siguientes deberes:

- a) Hacer cumplir a sus hijos/as o representados/as la educación obligatoria.
- b) Asegurar la concurrencia de sus hijos/as o representados/as a los establecimientos escolares para el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, salvo excepciones de salud o de orden legal que impidan a los/as educandos/as su asistencia periódica a la escuela.
- c) Seguir y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos/as o representados/as
- d) Respetar y hacer respetar a sus hijos/as o representados/as la autoridad pedagógica del/de la docente y las normas de convivencia de la unidad educativa.
- e) Respetar y hacer respetar a sus hijos/as o representados/as la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos/as los/as miembros de la comunidad educativa.

TITULO XI

CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DE LA LEY

ARTÍCULO 130.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en su carácter de autoridad de aplicación de esta ley, acordará con las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el ámbito del Consejo Federal de Educación, la implementación y seguimiento de las políticas educativas destinadas a cumplir con lo establecido en la presente ley. A tal fin, se establecerán:

- a) El calendario de implementación de la nueva estructura unificada del Sistema Educativo Nacional, conforme a lo dispuesto por los artículos 15 y 134 de esta ley.

- b) La planificación de los programas, actividades y acciones que serán desarrollados para coadyuvar al cumplimiento de los objetivos de esta ley, con sus respectivas metas, cronogramas y recursos.
- c) Dicha planificación asegurará la convergencia, complementación e integración de los objetivos de esta ley con los fijados en el artículo 2° de la Ley N° 26.075, que rigen hasta el año 2010.
- d) Los mecanismos de seguimiento y evaluación del cumplimiento de los objetivos de esta ley y de los fijados en el artículo 2° de la Ley N° 26.075.
- e) La definición e implementación de procedimientos de auditoría eficientes que garanticen la utilización de los recursos destinados a educación en la forma prevista.

ARTÍCULO 131.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en su carácter de autoridad de aplicación de esta ley, llevará a cabo convenios bilaterales con las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en los que se establecerán:

- a) las metas anuales destinadas a alcanzar los objetivos propuestos por esta norma, que no se encuentren incluidos en el artículo 2° de la Ley N° 26.075;
- b) los recursos de origen nacional y provincial, o en su caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que se asignarán para su cumplimiento; y
- c) los mecanismos de evaluación destinados a verificar su correcta asignación.

TÍTULO XII

DISPOSICIONES TRANSITORIAS Y COMPLEMENTARIAS

ARTÍCULO 132.- Derógase la Ley N° 25.030, la Ley N° 24.195, la Ley N° 22.047 y su Decreto reglamentario N° 943/84, y demás normas complementarias y aclaratorias.

ARTÍCULO 133.- Sustitúyese, en el artículo 5° y sucesivos de la Ley N° 24.521 y sus modificatorias, la denominación “instituciones de educación superior no universitaria” por la de “institutos de educación superior”.

ARTÍCULO 134.- A partir de la vigencia de la presente ley cada jurisdicción podrá decidir sólo entre dos opciones de estructura para los niveles de Educación Primaria y Secundaria de la educación común:

- a) una estructura de seis (6) años para el nivel de Educación Primaria y de seis (6) años para el nivel de Educación Secundaria o,
- b) una estructura de siete (7) años para el nivel de Educación Primaria y cinco (5) años para el nivel de Educación Secundaria.

Con respecto a la Educación Técnica rige lo dispuesto por el artículo 24 de la Ley N° 26.058.

Se establece un plazo de seis (6) años, a partir de la sanción de la presente ley, para que, a través de acuerdos entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación, se defina la ubicación del séptimo (7°) año de escolaridad. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación acordarán los criterios de unificación que, respetando las condiciones de las distintas jurisdicciones, aseguren los mecanismos necesarios de equivalencia y certificación de los estudios, movilidad de los/as alumnos/as y derechos adquiridos por los/as docentes.

ARTÍCULO 135.- El Consejo Federal de Educación acordará y definirá los criterios organizativos, los modelos pedagógicos y demás disposiciones necesarias para:

- a) universalizar progresivamente los servicios educativos para los niños/as de cuatro (4) años de edad, establecida en el artículo 19 de la presente ley, priorizando a los sectores más desfavorecidos;
- b) implementar la jornada extendida o completa, establecida por el artículo 28 de esta ley, con el objeto de introducir los nuevos contenidos curriculares propuestos para la Educación Primaria.

Dicha implementación se planificará y ejecutará conforme a las disposiciones de los incisos b), c) y d) del artículo 130 de la presente ley; y hasta tanto haya concluido este proceso, las distintas jurisdicciones deberán garantizar un mínimo de veinte (20) horas de clase semanales para las escuelas primarias que no cuenten aún con la jornada extendida o completa.

ARTÍCULO 136.- El Consejo Federal de Educación deberá acordar en el término de un (1) año, a partir de la sanción de la presente ley, una resolución de cumplimiento obligatorio de lo dispuesto por el artículo 32 de esta ley, acompañada de los estudios técnicos y presupuestarios que faciliten su implementación.

ARTÍCULO 137.- Los servicios educativos de la modalidad de Educación en Contextos de Privación de Libertad son las propias del nivel que corresponda a la población destinataria y podrán ser implementadas a través de estrategias pedagógicas flexibles, que garanticen la igualdad en la calidad de los resultados. Las certificaciones corresponderán a los modelos de la educación común.

ARTÍCULO 138.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación, diseñará programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria prescripta en el artículo 16 de la presente ley, para la población mayor de dieciocho (18) años de edad que no la haya alcanzado a la fecha de la promulgación de la presente ley. Dicho programa contará con servicios educativos presenciales y a distancia, integrando un sistema de becas para jóvenes y adultos, y provisión gratuita de materiales de aprendizaje, que asegure la calidad educativa, así como la permanencia y egreso de los/as participantes.

Asimismo, y en el marco de lo establecido en el artículo 47 de la presente ley, impulsará la adopción de programas de relevamiento, difusión, comunicación, orientación y apoyo a dichas personas cuando efectúen gestiones administrativas y participen de programas tales como la tramitación del Documento Nacional de Identidad, licencia para conducir y campañas de vacunación, entre otros.

ARTÍCULO 139.- La concertación técnica de las políticas de formación docente, acordadas en el Consejo Federal de Educación, se realizará a través de encuentros federales que garanticen la participación y consulta de los/as directores/as o responsables de la Educación Superior de cada jurisdicción, bajo la coordinación del Instituto Nacional de Formación Docente.

ARTÍCULO 140.- El Consejo Federal de Educación acordará los criterios generales y comunes para orientar, previo análisis y relevamiento de la situación en cada jurisdicción, el encuadramiento legal de las instituciones educativas de gestión cooperativa y social y las normas que regirán su reconocimiento, autorización y supervisión.

ARTÍCULO 141.- Invitar a las jurisdicciones provinciales y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a efectuar las reformas necesarias en la legislación que regula la actividad laboral y profesional docente, con el objeto de incorporar la inhabilitación para el ejercicio de la docencia a quien haya sido condenado/a por delitos contra la integridad sexual, conforme a lo establecido en el Título III, Capítulos II, III, IV y V del Libro Segundo del Código Penal, aún cuando se hubieren beneficiado por el indulto o la conmutación de la pena.

ARTÍCULO 142.- Educ.ar Sociedad del Estado, los bienes que integran su patrimonio, actos y contratos que celebre a título oneroso o gratuito, estarán exentos de todo gravamen, arancel o impuesto nacional, cualquiera fuera su denominación, toda vez que su objeto social excede la mera búsqueda de un fin de lucro y constituye una herramienta esencial para la educación pública argentina y la difusión del conocimiento igualitario de todos/as los/as habitantes, a través de internet y la televisión educativa.

ARTÍCULO 143.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deberán garantizar a las personas migrantes sin Documento Nacional de Identidad (DNI), el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de todos los niveles del sistema educativo, mediante la presentación de documentos emanados de su país de origen, conforme a lo establecido por el artículo 7º de la Ley N° 25.871.

ARTÍCULO 144.- Los/as niños/as y jóvenes radicados/as temporariamente en el exterior podrán cumplir con la educación obligatoria a través de servicios de educación a distancia.

ARTICULO 145.- Comuníquese al Poder Ejecutivo Nacional.

De acuerdo con las disposiciones pertinentes del Reglamento del H. Senado este Dictamen pasa directamente al Orden del Día.-

Sala de Comisiones,

de 2006.-

**PLANES DE ESTUDIOS VIGENTES del DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA Y
CIENCIAS DE LA EDUCACION, en el área educación:**

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Profesorado en Ciencias de la Educación

Según Ordenanza 7/2000-CD-FFHA, Res. No 94/01-CS, Res. No 93 ME

5.5.1 Estructura y Organización Curricular

CICLO DE FORMACION GENERAL

- ⇒ Introducción a la Problemática Educativa*
- ⇒ Antropología Cultural*
- ⇒ Problemática Filosófica*
- ⇒ Psicología General*
- ⇒ Sociología General*
- ⇒ Teorías de la Educación I*
- ⇒ Psicología Evolutiva I*
- ⇒ Historia de la Educación I*
- ⇒ Teorías de la Educación II*
- ⇒ Neuropsicología*
- ⇒ Psicología Evolutiva II*
- ⇒ Sociología de la Educación*
- ⇒ Psicología de la Educación*
- ⇒ Historia de la Educación II*
- ⇒ Estado, Economía y Educación*
- ⇒ Metodología de la Investigación I*
- ⇒ Didáctica y Curriculum*
- ⇒ Epistemología de las Ciencias de la Educación*
- ⇒ Política y Legislación Educacional*
- ⇒ Didáctica de Niveles I*
- ⇒ Educación Especial*
- ⇒ Metodología de la Investigación II*

- ⇒ *Didáctica de Niveles II*
- ⇒ *Administración de la Educación*
- ⇒ *Informática Educativa*

Total de cursos del ciclo : 25

Crédito : 2.325 horas

CICLO DE FORMACION ORIENTADA

- ⇒ *Planeamiento de la Educación (Optativa)*
- ⇒ *Psicología de los Grupos e Instituciones (Optativa)*
- ⇒ *Psicopatología (Optativa)*
- ⇒ *Gestión de Programas y Proyectos (Optativa)*
- ⇒ *Optativa a determinar según necesidades de la formación y recursos institucionales disponibles*
- ⇒ *Optativa a determinar según necesidades de la formación y recursos institucionales disponibles.*

Total de cursos del ciclo : 6

Obligatorios para el alumno : 3

Crédito ofrecido: 558 horas

Crédito exigido: 279 horas

CICLO DE FORMACION FOCALIZADA

- ⇒ *Práctica Profesional Orientada (Docencia)*
- ⇒ *Práctica Profesional Orientada (Investigación)*
- ⇒ *Tesina*

Cada Práctica tiene un crédito de 200 horas.

La primera es obligatoria para acceder al título de

“Profesor en Ciencias de la Educación”

La segunda es obligatoria para acceder al título de

“Licenciado en Ciencias de la Educación.”

OTROS REQUISITOS *

⇒ *Prueba de suficiencia en Idioma Moderno.*

⇒ *Prueba de suficiencia en Computación.*

• *Comunes tanto al Profesorado como a la Licenciatura.*

5.5.2. Áreas Curriculares

Los cursos y prácticas incluidos en los diferentes ciclos se organizan a su vez en seis Áreas: “pedagógica”; “político y gestión educativa”; “didáctica”; “socio-histórica”; “psicológica” e “investigación educativa”.

El crédito varía según se trate de las áreas que estructuran el diseño del Profesorado o la Licenciatura.

AREAS:

PROFESOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

I.PEDAGOGICA: 1. Introducción a la Problemática educativa, 2. Teorías de la Educación I, 3. Teorías de la Educación II, 4. Educación Especial. **Crédito total: 372 hs.**

II. POLITICA Y GESTION EDUCATIVA: 1. Política y Legislación Educacional 2. Administración de la Educación 3. Estado, Economía y Educación 4. Planeamiento Educacional 5. Gestión de Programas y Proyectos

Crédito total: 465 hs.

III.PSICOLOGICA

Psicología General 2. Psicología Evolutiva I 3. Psicología Evolutiva II 4. Neuropsicología 5. Psicología de la Educación 6. Psicología de los Grupos e Instituciones 7. Psicopatología. **Crédito total: 651 hs**

IV. SOCIO – HISTORICA: 1. Sociología General, 2. Sociología de la Educación, 3. Historia de la Educación I, 4. Historia de la Educación II, 5. Antropología Cultural. **Crédito total: 465 hs.**

V. DIDACTICA: 1. Didáctica y Curriculum, 2. Didáctica de Niveles I, 3. Didáctica de Niveles II, 4. Informática Educativa. 5. Práctica Profesional Orientada Educación (Docencia) **Crédito total: 572 horas**

VI. INVESTIGACION EDUCATIVA: 1. Problemática Filosófica 2. Metodología de la Investigación I 3. Metodología de la Investigación II 4. Epistemología de las Ciencias de la **Crédito total: 372 horas**

El crédito horario asignado al área surge de considerar el número de cursos incluidos. El curso base está considerado con un crédito de 93 horas. Lo que significa un crédito demás de 6 horas semanales calculados sobre un cuatrimestre de 15 semanas. La Práctica Profesional en Docencia tiene un credito de 200 horas.

LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

I.PEDAGOGICA: 1. Introducción a la Problemática educativa, 2. Teorías de la Educación I, 3. Teorías de la Educación II, 4. Educación Especial. **Crédito total: 372 hs.**

II. POLITICA Y GESTION EDUCATIVA: 1. Política y Legislación Educacional 2. Administración de la Educación 3. Estado, Economía y Educación 4. Planeamiento Educacional 5. Gestión de Programas y Proyectos

Crédito total: 465 hs.

III.PSICOLOGICA

Psicología General 2. Psicología Evolutiva I 3. Psicología Evolutiva II 4. Neuropsicología 5. Psicología de la Educación 6. Psicología de los Grupos e Instituciones 7. Psicopatología. **Crédito total: 651 hs**

IV. SOCIO – HISTORICA: 1. Sociología General, 2. Sociología de la Educación, 3. Historia de la Educación I, 4. Historia de la Educación II, 5. Antropología Cultural. **Crédito total: 465 hs.**

V. DIDACTICA: 1. Didáctica y Curriculum, 2. Didáctica de Niveles I, 3. Didáctica de Niveles II, 4. Informática Educativa. **Crédito total: 372 horas**

VI. INVESTIGACION EDUCATIVA:1. Problemática Filosófica 2. Metodología de la Investigación I 3. Metodología de la Investigación II 4. Epistemología de las Ciencias de la Educación. 5. Práctica Profesional Orientada Educación (Investigación) . Tesis. **Crédito total: 772 horas**

El crédito horario asignado al área surge de considerar el número de cursos incluidos. El curso base está considerado con un crédito de 93 horas. Lo que significa un crédito demás de 6 horas semanales calculados sobre un cuatrimestre de 15 semanas. La Práctica Profesional en Investigación tiene un credito de 200 horas.

5.5.2.1. Despliegue curricular

PROFESOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

1 AÑO

PRIMER CUATRIMESTRE

Introducción a Problemática la Educativa	Antropología Cultural	Problemática Filosófica
--	-----------------------	-------------------------

SEGUNDO CUATRIMESTRE

Psicología General	Sociología General	Teorías la de Educación I
--------------------	--------------------	---------------------------

2 AÑO

TERCER CUATRIMESTRE

Psicología Evolutiva I	Historia de la Educación I	Sociología de la Educación I
------------------------	----------------------------	------------------------------

CUARTO CUATRIMESTRE

Psicología Evolutiva II	Neuro-Psicología	Teorías de la Educación II
-------------------------	------------------	----------------------------

3 AÑO

QUINTO CUATRIMESTRE

Historia de la Educación II	Psicología de la Educación	Estado, Economía y Educación
-----------------------------	----------------------------	------------------------------

SEXTO CUATRIMESTRE

Metodología de la Investigación I	Didáctica y Curriculum	Educación Especial
-----------------------------------	------------------------	--------------------

4 AÑO

SEPTIMO CUATRIMESTRE

Política y Legislación Educacional	Didáctica de Niveles I	Epistemología de las Ciencias de la Educación
------------------------------------	------------------------	---

OCTAVO CUATRIMESTRE

Metodología de la Investigación II	Didáctica de Niveles II	Administración de la Educación
------------------------------------	-------------------------	--------------------------------

5o AÑO

NOVENO CUATRIMESTRE

Optativa a Determinar	Informática Educativa	Psicopatología (Optativa)	Planeamiento de la Educación
-----------------------	-----------------------	---------------------------	------------------------------

DECIMO CUATRIMESTRE

Psicología de los Grupos y las Instituciones (Optativa)	Gestión de Programas y Proyectos (Optativa)	Optativas a determinar
---	---	------------------------

**PRÁCTICA
PROFESIONAL
DOCENCIA**

LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

1 AÑO

PRIMER CUATRIMESTRE

Introducción a Problemática la Educativa	Antropología Cultural	Problemática Filosófica
--	-----------------------	-------------------------

SEGUNDO CUATRIMESTRE

Psicología General	Sociología General	Teorías la de Educación I
--------------------	--------------------	---------------------------

2 AÑO

TERCER CUATRIMESTRE

Psicología Evolutiva I	Historia de la Educación I	Sociología de la Educación I
------------------------	----------------------------	------------------------------

CUARTO CUATRIMESTRE

Psicología Evolutiva II	Neuro-Psicología	Teorías de la Educación II
-------------------------	------------------	----------------------------

3 AÑO

QUINTO CUATRIMESTRE

Historia de la Educación II	Psicología de la Educación	Estado, Economía y Educación
-----------------------------	----------------------------	------------------------------

SEXTO CUATRIMESTRE

Metodología de la Investigación I	Didáctica y Curriculum	Educación Especial
-----------------------------------	------------------------	--------------------

4 AÑO

SEPTIMO CUATRIMESTRE

Política y Legislación Educacional	Didáctica de Niveles I	Epistemología de las Ciencias de la Educación
------------------------------------	------------------------	---

OCTAVO CUATRIMESTRE

Metodología de la Investigación II	Didáctica de Niveles II	Administración de la Educación
------------------------------------	-------------------------	--------------------------------

5o AÑO

NOVENO CUATRIMESTRE

Optativa a Determinar	Informática Educativa	Psicopatología (Optativa)	Planeamiento de la Educación
-----------------------	-----------------------	---------------------------	------------------------------

DECIMO CUATRIMESTRE

Psicología de los Grupos y las Instituciones (Optativa)	Gestión de Programas y Proyectos (Optativa)	Optativas a determinar
---	---	------------------------

**PRÁCTICA
PROFESIONAL
INVESTIGACIÓN**

1. IDENTIFICACION DEL PROYECTO.

Proyecto de reformulación del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y creación de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación.

2. RESPONSABLES DEL PROYECTO

2.1. Organismos responsables de la elaboración del proyecto:

Departamento de Filosofía y Pedagogía (Comisión Area Pedagógica) e Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.

2.2. Unidades Académicas Responsables de la Implementación del Proyecto

- Departamento de Filosofía y Pedagogía.**

3. FUNDAMENTACION.

Razones que determinan la implementación del proyecto:

La carrera vigente, Licenciatura en Ciencias de la Educación, surgió de consideraciones específicas acerca de las Ciencias de la Educación y del rol de la universidad en la formación de profesionales capaces de dar respuestas adecuadas a las necesidades educativas del medio.

Después de cinco años de implementación se puede dar cuenta tanto de los logros alcanzados como de las deficiencias advertidas.

Respecto de los logros se puede afirmar, que la implementación de la carrera de Ciencias de la Educación constituye una oferta altamente significativa y pertinente en el contexto de la Universidad y del sistema educativo en general. Prueba de ello es:

- 1. El alto número de ingresantes que se sostiene a través de los cinco años desde su creación y que convierte a esta carrera en una de las de mayor matrícula en el contexto de la Facultad.**
- 2. El reconocimiento que ha obtenido dentro de la propia comunidad universitaria que frecuentemente requiere de los servicios de docentes y alumnos avanzados para acciones pedagógicas, tanto de perfeccionamiento en general como de instancias de reconversión para los agentes del sistema educativo.**
- 3. Las demandas de instancias de articulación con esta carrera, que desde el nivel superior no-universitario se realizan de modo creciente.**
- 4. Los servicios de calidad académica que brindan los alumnos próximos a egresar, en su propia carrera, tendientes a la consolidación de la misma. En este sentido cabe mencionar: tutorías, producción y conducción del programa educativo radial,**

apoyatura al curso de ingreso de la carrera, y otras actividades.

Con relación a las deficiencias que hay que superar, se debe señalar especialmente, el significativo porcentaje de deserción que afecta la matrícula inicial a lo largo de la carrera. Si bien éste no es un fenómeno ligado a una carrera en particular sino a la Universidad en su conjunto, existirían causas de carácter endógeno posibles de revertir desde la propuesta pedagógica. En este sentido, la excesiva cantidad de exigencias académicas que impone el actual plan de estudios - cuarenta y una exigencias en total - como la excesiva rigidez del diseño implementado que evita que el alumno pueda realizar algunas opciones en el curso de su formación, son algunos de los aspectos que justifican la reformulación de la carrera de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Por otra parte, el importante papel que el actual plan de transformación educativa asigna a las Universidades en la formación de formadores; los requerimientos crecientes del medio provincial a la única instancia de formación de profesionales de nivel universitario en Ciencias de la educación que es la que ofrece la Universidad Nacional de San Juan, justifica la creación de la carrera de Profesor en Ciencias de la Educación, más aún, es casi una exigencia que se desprende de la carrera vigente y para la cual cuenta con una estructura básica, tanto para responder a las nuevas exigencias como a los roles que tradicionalmente el profesor en Ciencias de la Educación ha cumplido.

4. OBJETIVOS DEL PROYECTO

- Potenciar los recursos humanos y materiales existentes, ampliando los servicios educativos que actualmente ofrece el Departamento de Filosofía y Pedagogía asegurando su inserción en la Universidad y la Sociedad, como principal centro de formación de recursos humanos especializados en educación.
- Actualizar la propuesta curricular vigente, para promover el desarrollo de las Ciencias de la Educación, acorde con los avances teórico-metodológicos alcanzados en el país y en el mundo.
- Satisfacer las demandas de formación y perfeccionamiento de los profesionales que se desempeñan en el campo de la educación, en los distintos ámbitos y niveles del sistema educativo.
- Promover alternativas superadoras de las problemáticas político-administrativas que comprometen la calidad de la educación, en el ámbito de la provincia de San Juan.

5. CARACTERÍSTICAS DE LAS CARRERAS

La formación académica de los profesionales en Ciencias de la Educación constituye un caso singular respecto a otras profesiones.

En la formación de Licenciados y Profesores de otras áreas del conocimiento se advierte una marcada diferencia entre el objeto disciplinar que orienta el diseño curricular de la Licenciatura, y el objeto de la formación docente que define la

línea curricular del Profesorado. Para la licenciatura es sustancial lo disciplinar como eje epistemológico; para el profesorado, por el contrario, la docencia es el eje estructurante de su formación.

En el caso particular de la Licenciatura y profesorado en Ciencias de la Educación la diferencia señalada no existe de modo evidente dado que el objeto de estudio en uno y otro caso es idéntico: “el fenómeno educativo”. La única diferencia radica en el modo en que el profesional de las ciencias de la educación se relaciona con ese objeto en el ejercicio de su práctica profesional. El licenciado a través del método científico se ocupa del conjunto de la problemática educativa, en cambio la formación del profesor supone un recorte metodológico del objeto orientado al tratamiento de la problemática de enseñanza- aprendizaje en los aspectos didácticos a nivel áulico.

La diferencia mencionada es la que justifica en el presente plan la distinción en el nivel de las prácticas profesionales y en el peso de la formación que el área didáctica adquiere para el profesor y el área investigación para el Licenciado.

5.1 Permanencia

La carreras se han formulado con carácter de permanente.

5.2 Títulos

El plan de estudios corresponde a las carreras que otorgaran los títulos de :

- Profesor en Ciencias de la Educación**
- Licenciado en Ciencias de la Educación**

5.3. Alcances

- Profesor en Ciencias de la Educación.**
 - Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje en el área pedagógica.**
 - Asesorar en todo lo concerniente a los procesos educativos que se desarrollan tanto a nivel formal como informal presencial como a distancia.**
- Licenciado en Ciencias de la Educación.**
 - Realizar estudios e investigaciones en educación.**
 - Asesorar en todo lo concerniente a los procesos educativos que se desarrollan tanto a nivel formal como informal presencial como a distancia.**

5.4. Perfil profesional del egresado

La magnitud y creciente complejidad de los sistemas educativos, producto de las transformaciones reciente y en curso ha incrementado significativamente la demanda de profesionales en educación competentes para la resolución de problemas pedagógicos.

Tanto el Profesor como el Licenciado en Ciencias de la educación tienen conocimientos de:

- El fenómeno educativo desde diferentes perspectivas disciplinarias e interdisciplinarias.
- Las teorías de la educación, la enseñanza y el aprendizaje, en sus enfoques epistemológicos, conceptuales y metodológicos.
- La problemática de la educación en la Argentina, en el contexto regional e internacional.
- La génesis y desarrollo de la problemática educativa en los contextos socio históricos en que se configuraron.
- Los aportes de la reflexión filosófica que permiten la comprensión de distintos enfoques conceptuales y de los procesos culturales.
- Los modelos de investigación vigente en las ciencias sociales y la lógica y la operatoria de la indagación en procesos educacionales.
- Los principios y metodologías del planeamiento curricular y didáctico.
- Las nuevas tecnologías de la información y su potencial como recurso educativo.
- Los principios metodológicos del planeamiento y de las estrategias de intervención tanto para las dimensiones micro como macroeducativas. El profesor en Ciencias de la Educación desarrolla habilidades para planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje en sus distintas modalidades y dimensiones, utilizando los aportes teóricos metodológicos que se derivan de la práctica profesional docente. El Licenciado en Ciencias de la Educación desarrolla habilidades para aplicar metodologías de investigación social a la indagación y resolución de problemas educativos.

.5.3. CONTENIDOS MINIMOS DE LAS ASIGNATURAS SEGÚN AREAS.

5.5.3.1. Área Pedagógica.

El área pedagógica inicia al alumno en la comprensión del sistema educativo actual, como así también le permite profundizar en las distintas teorías que acerca del fenómeno educativo en general, se han enunciado en el siglo XX. La educación especial y los distintos modos de abordar esta problemática se incluye, también como contenido pertinente en el desarrollo del área.

- Introducción a la problemática educativa.

Estudio del origen y consolidación del sistema educativo argentino y el proceso de transformación actual. Financiamiento y gestión, organización y gobierno.

Análisis cuantitativo y cualitativo del sistema, teniendo en cuenta la función social cultural y pedagógica que cumple. Democratización del acceso, diferenciación y segmentación del sistema. Caracterización de la problemática de fracaso escolar.

93 horas.

- **Teoría de la Educación I.**

Los discursos sobre la educación. Influencias de las distintas tradiciones y sus replanteos en la actualidad.

Teorías pedagógicas contemporáneas generadas en el contexto mundial. Análisis de los textos de autores representativos de las distintas corrientes; Supuestos y categorías que estructuran los discursos tanto en sus aspectos normativos, como explicativos y utòpicos. 93 horas

- **Teorías de la Educación II.**

Teorías pedagógicas contemporáneas generadas en el contexto Latinoamericano. Análisis de los textos de autores representativos de las distintas corrientes; Supuestos y categorías que estructuran los discursos tanto en sus aspectos normativos, como explicativos y utòpicos. 93 horas

- **Educación Especial.**

Sujeto de la educación especial. Principios de normalización e integración. El curriculum en educación especial. Educación y necesidades educativas especiales. Intervención educativa en la diversidad. 93 horas

5.5.3.2. Área Política y Gestión Educativa

Propósito General del Área:

Conocer y reflexionar sobre las relaciones entre Estado-Economía y Educación, con el objeto de que el alumno adquiera competencias para la: Definición y diseño de políticas educativas, planificación y gestión de instituciones educativas, diseño, ejecución, gestión y evaluación de procesos, programas y proyectos educativos.

- **Política y Legislación Educativa:**

Conceptualizaciones básicas. Variantes de la Política Educativa de nuestro tiempo. Estilos educativos en América Latina y su impacto en Argentina. Principales proyectos educativos en la política del siglo XX. El Proyecto Educativo de la Política Educativa vigente. Marco legal que lo regula. 93 horas

- **Administración de la Educación**

Relaciones entre Política, Organización, Administración y Gestión. La construcción del conocimiento en la Administración de la Educación en América Latina. Criterios administrativos que privilegian. El modelo de gestión educativa de la Política Educativa vigente. Dimensiones institucionales que se potencian. Desafíos a resolver.

La Institución Escolar como unidad de transformación. Dimensiones institucionales que interactúan. Sus aspectos estructurantes y su impacto en el modelo de gestión institucional y curricular. 93 horas

- **Estado, Economía y Educación**

Matriz Socio-Económica-Ideológica Moderna. Estado Liberal clásico: surgimiento y consolidación del Estado Argentino. Intervencionismo vs. Abstencionismo. Crisis

del '30. Estado de Bienestar Keynesiano. Estado Desarrollista. Antecedentes del Estado Burocrático Autoritario. Matriz Socio-Económica -Ideológica Postmoderna : Crisis del Estado Liberal Clásico, Estado Burocrático Autoritario, Estado Neoliberal. 93 horas

- **Planeamiento de la Educación (Optativa).**

Enfoques/Concepciones del Planeamiento. Evolución y análisis comparativo. La gestión de las políticas públicas. Los programas y proyectos como estrategias de gestión. El Planeamiento como proceso de gobierno. El Planeamiento educativo en el Sistema Educativo Argentino. El proceso del Planeamiento en el contexto institucional, desde la concepción estratégico-situacional. Estrategias metodológicas para la construcción del proyecto Educativo Institucional. Proyecto Curricular Institucional y proyectos áulicos. 93 horas

- **Gestión de Programas y Proyectos (Optativa).**

La educación formal y no formal y el desarrollo de proyectos en un contexto de desigualdad educativa. Procedimientos para el diseño y formulación de programas y proyectos educacionales. Ejecución, seguimiento y evaluación de programas y proyectos. Tipos de evaluación. Indicadores de avance y calidad. Sistematización de información y comunicación. Base de datos. Uso de la información para la generación de nuevos programas y proyectos. 93 horas

5.5.3.3. Área Psicológica

Propósito General del Área:

Distinguir la particularidad del discurso psicológico de los otros discursos que atraviesan el fenómeno educativo. Apropiarse de las herramientas conceptuales que permitan interpretar la dimensión subjetiva que está comprometida en toda situación de aprendizaje tanto desde el psicoanálisis, la vertiente cognitiva como de la vertiente socio - cultural en cada uno de los momentos evolutivos.

Reconocer la articulación de los factores biológicos y socio - culturales con los subjetivos que posibilitan o perturban los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Construir modelos de abordaje desde lo psicológico del hecho educativo desde los ámbitos psicosocial - sociodinámico e institucional. 93 horas

- **Psicología General.**

El sujeto simbólico y el sujeto psicológico. La constitución de la subjetividad. Factores de la Constitución Subjetiva. El sujeto de conocimiento: modos operatorios. 93 horas

- **Psicología Evolutiva I.**

Aproximación al desarrollo evolutivo del niño desde los enfoques genéticos, dinámicos y profundos. El desarrollo de la afectividad. La construcción del conocimiento y las etapas evolutivas. Su relación con la problemática socioeducativa y didáctica. 93 horas

- **Psicología Evolutiva II.**

Aproximación al desarrollo evolutivo del adolescente, adulto y anciano, desde los enfoques genéticos, dinámicos y profundos. La relación con la problemática socio-educativa. 93 horas

- **Neuropsicología.**

Introducción a la Neuropsicología. Concepto de sistema material. Diferentes sistemas de integración y adaptación orgánica. Sistema Nervioso. Visión de conjunto. Relación cerebro- mente. Cimientos biológicos del aprendizaje. Implicancias en el desarrollo. Principios neuropsicológicos de la organización del lenguaje. Trastornos del Aprendizaje escolar relacionados con la alteración del lenguaje. Prótesis informáticas. 93 horas

- **Psicología de la Educación.**

Psicología y Educación. Concepciones epistemológicas de la Psicología Educativa. El sujeto cognoscente. Obstáculos epistemofílico y epistemológico en el aprendizaje. Teorías del aprendizaje y la caracterización del proceso de aprendizaje. Modalidad clínica y aprendizaje. El vínculo de aprendizaje como estructura relacional. El fracaso escolar. 93 horas

- **Psicología de los Grupos e Instituciones (Optativa).**

Actitud, percepción y rol. Formación, cambio y resistencia al cambio de actitudes. Comunicación. Comunicación y Educación. Grupos humanos. Estructura y dinámica de los pequeños grupos. Fenómenos grupales. Psicología social, creatividad y educación. 93 horas

- **Psicopatología (Optativa).**

La psicopatología y sus grandes cuadros. Trastornos del aprendizaje. Condiciones internas y externas. Problemas psicosociales y ambientales. Intervención educativa. 93 horas

5.5.3.4. Área Socio.histórica.

En esta área el estudiante debe tener la oportunidad de rescatar procesos educativos en marcos históricos contextualizados, vinculados a la cultura, a las concepciones filosóficas y a las estructuras socio políticas que le dieron origen. Se ofrecerán los marcos teóricos que permitan abordar el análisis del sistema educativo y sus mediaciones con el estado y la sociedad desde diferentes teorías sociológicas.

- **Sociología General.**

La problemática de la Ciencia en general, Ciencias Sociales y Sociología.

Modelos clásicos: Positivismo, Estructural Funcionalismo, Materialismo Histórico.

Modelos Contemporáneos: La nueva sociología, neomarxismo, teorías Crítico

Reproductivistas. 93 horas

- **Sociología de la Educación.**

Objeto, surgimiento y evolución. Problemáticas. Paradigmas. Período clásico y corrientes contemporáneas. Sociología de la Educación, conocimiento y conocimiento escolar. Sociología del Currículum. Sociología de la educación, sociedad, poder, trabajo y globalización. 93 horas

- **Historia de la Educación I.**

Aspectos relevantes de la historia de la educación en el mundo con relación a las formaciones sociales y culturales que se constituyeron desde la antigüedad hasta el siglo XX, y que tuvieron incidencia en Latinoamérica. Selección de procesos históricos a partir de ejes temáticos seleccionados por la cátedra y fundamentados a partir de categorías que vinculen lo educativo con lo político, lo filosófico, lo económico social y cultural. 93 horas

- **Historia de la Educación II.**

Aspectos relevantes de la historia de la educación en Latinoamérica y Argentina con relación a las formaciones sociales que se constituyeron desde la conquista hasta el siglo XX.

Selección de procesos históricos a partir de ejes temáticos que den cuenta del rol cumplido por el estado , la iglesia y la sociedad civil en la concreción de las prácticas educativas y en la constitución del campo profesional docente y sus cambios a través del tiempo. 93 horas

- **Antropología Cultural.**

La cultura como tema central de la disciplina. Dimensión biológica y cultural del hombre. Universalidad y particularidad cultural. Endoculturación y etnocentrismo. Relativismo cultural. Segmentación en las formaciones socio-culturales. Diferencias y desigualdades. Patrimonio cultural. Políticas culturales. La Antropología como saber científico. La etnografía. 93 horas

5.5.3.5. Área Didáctica

Propósito general del área:

Esta área se propone el estudio de los presupuestos políticos, los componentes ideológicos y las concepciones pedagógicas que sustentan las decisiones del modelo curricular y sus consecuencias en las propuestas didáctica-metodológicas en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Desde cada una de las disciplinas del área se plantea una estrecha relación teoría-práctica y se proponen espacios de reflexión y acción crítica para el análisis de las prácticas pedagógicas en la escuela, la búsqueda de sus sentidos y fundamentos , los supuestos desde los cuales se realizan y los factores socio-culturales , institucionales, psicológicos que intervienen en su determinación como bases para la elaboración de propuestas alternativas orientadas a resignificar las prácticas vigentes.

Se pretende integrar marcos teóricos y metodológicos con lineamientos tecnico-

pedagógicos necesarios para operar en la realidad educativa , en un proceso que asegure la inserción paulatina de los estudiantes en las instituciones de todos los niveles.

- **Didáctica y Curriculum**

La Didáctica: Status epistemológico. Replanteos sobre su objeto. Tradiciones de investigación y Corrientes Didácticas. Conocimiento y enseñanza: Distribución y apropiación del saber. La transposición didáctica. Modalidades del conocimiento en el aula. Categorías de análisis de la clase. La teoría curricular en el siglo XX. El diseño curricular. Componentes y supuestos. El proceso curricular. Criterios de selección de contenidos y criterios de evaluación. 93 horas

- **Didáctica de Niveles I.**

Problemática epistemológica de las didácticas especiales. Encuadre de las didácticas de nivel. El curriculum de los niveles inicial y Educación General Básica. Estructura epistemológica de las áreas, los procesos de enseñanza y aprendizajes, las modalidades de evaluación y promoción. La escuela y el fracaso escolar : enfoque didáctico. 93 horas

- **Didáctica de Niveles II.**

El curriculum en la Educación Polimodal y Superior. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje y las modalidades de evaluación y de promoción. El trabajo docente y las alternativas en la formación y capacitación de los docentes de los niveles mencionados. 93 horas

- **Informática Educativa**

Desde la percepción a la configuración lógica y física de la computadora CPU y periféricos, hardware y software. Redes computacionales. La interfase entre el manejo de los programas y el Sujeto: educación virtual.

Educación a distancia. 93 horas

- **Práctica Profesional orientada (Docente).**

Lectura y resignificación de las prácticas pedagógicas cotidianas en las instituciones educativas de los niveles inicial, de educación general básica, polimodal y superior. Integrar las bases teóricas y metodológicas que aportan los cursos desde las distintas áreas, en especial, los cursos de las áreas pedagógica y didáctica con las prácticas de reflexión y acción docente en el aula y en las institucines educativas a través de la elaboración y concepción de propuestas curriculares y de acción docente alternativas. En la practica profesional docente se tendra especialmente en cuenta la dimensión ética del ejercicio de la profesión vinculado con la problemática de la democratización educativa, el fracaso escolar y calidad de la educación.

La aprobación y desarrollo de la práctica se realizará conforme a la reglamentación vigente.

El crédito total que implica la práctica tiene un despliegue abierto a partir del 7o (séptimo) cuatrimestre. 200 horas

5.5.3.6. Área Investigación Educativa

- **Problemática Filosófica:**

El concepto de filosofía. Significado del término: su oposición tanto al conocimiento empírico como al sofístico. El problema del conocimiento: conocimiento, creencia y justificación. El escepticismo antiguo y el escepticismo moderno. Racionalismo y empirismo. La crítica Kantiana. El Pragmatismo. Racionalismo crítico. El problema del conocimiento en la contemporaneidad. El problema de la ciencia. El problema de la ciencia moderna y su fundamentación filosófica. El conocimiento científico: ciencias naturales y ciencias histórico sociales. El paradigma ético y la comprensión científica del mundo. 93 horas

- **Epistemología de las Ciencias de la Educación.**

Corrientes epistemológicas contemporáneas. Modelos y paradigmas de las ciencias sociales. Debate sobre el proceso de constitución del objeto y método de las ciencias de la educación / pedagogía. Fundamentos, estructura, condiciones de validez. 93 horas

- **Metodología de la Investigación I.**

El debate contemporáneo sobre investigación científica. Los momentos-centrales del proceso de investigación científica en el campo de la educación: selección del problema, marco teórico, hipótesis, formas de validación, técnicas y procedimientos generales de tratamiento de la información. 93 horas

- **Metodología de la Investigación II.**

Estudio y análisis crítico de los métodos aplicados a la investigación educativa: enfoques cuantitativos y cualitativos. Estudio de distintas estrategias metodológicas. 93 horas

- **Práctica Profesional Orientada (Investigación)**

Este proceder integra los contenidos del área para el tratamiento de problemáticas concretas donde se pondrán en juego las herramientas teóricas metodológicas necesarias para indagar la realidad en la cual opera. A través del trabajo de Práctica Profesional los alumnos podrán articular las dos metodologías y la epistemología.

El trabajo de práctica consistirá en la preparación, presentación y aprobación del proyecto de tesis.

Contenidos: se procurará centrar las temáticas a proponer para la tesis en torno al eje: fracaso escolar-democratización-calidad de la educación, sin excluir otras

temáticas educativas relevantes.

Rol del profesor de la práctica:

- **Orientar al estudiante en la selección del tema y elección del director de la tesis.**
- **Asesorar la realización del proyecto de tesis y participar en la aprobación del mismo.**
- **Orientar a los alumnos acerca de cursos complementarios en relación con las temáticas objetos de la tesis.**

200 horas

TESIS:

Para la obtención del título de Licenciado deberá también aprobar la tesis cuya estructura se ajustará a las características generales comunes admitidas y acordadas por el director y el responsable de la Práctica Profesional Orientada (Investigación) de acuerdo con las Reglamentaciones vigentes. 200 horas

Conceptos Básicos y Definiciones sobre el Sistema Educativo y el ámbito Universitario.

1. Concepto de sistema

Hablar de Sistema Educativo, supone algo más que hablar de Escuelas, de servicios educativos. Sistema se refiere a un conjunto de partes articuladas en torno a un fin, a una red de servicios administrados desde algún tipo de acción gubernamental que tiene como objetivo producir una acción coordinada de distribución del saber en una sociedad, de configuración de una identidad común, de un ethos cultural en el que se identifican los miembros de una sociedad.

2. El Sistema educativo descentralizado

Desde 1992 en adelante, tenemos un sistema educativo teóricamente descentralizado, pero en realidad sólo desconcentrado. Sigue centralizado en “cabeza” de Ministerios provinciales, algunas de cuyas características son las siguientes:

- a) El Ministerio de Educación de la Nación sólo tiene bajo su dependencia a las 40 Universidades Nacionales, es un Ministerio “sin escuelas”.
- b) El resto del sistema educativo (niveles inicial, primario, secundario y superior) en realidad está compuesto por 24 sistemas educativos paralelos e independientes, administrados por las 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- c) Tanto respecto al sector universitario como para el resto del sistema existen instancias colegiadas de coordinación, que resultan de bajo nivel de gobernabilidad para el sistema, ya que sus decisiones no resultan vinculantes para las partes.
- d) Los sistemas de educación constituyen estructuras sumamente complejas, que agrupan una gran cantidad de modalidades, niveles, etc. y donde la segmentación, la fragmentación y la desarticulación resultan las notas salientes del sistema.

3. Sistema Universitario:

En el ingreso a la Universidad, las/los estudiantes deben tener en cuenta los diversos requisitos y elementos que brinda la Universidad.

1. Requisitos para inscribirse en algunas de estas becas

Alumnos ingresantes Universitarios:

Haber finalizado el Nivel Medio

No adeudar materias a marzo del año en curso

Tener promedio no menor a 7

Cursillo de ingreso aprobado

Tener dificultad económica en su grupo familiar para solventar los gastos

Las/los estudiantes pueden acceder a Becas de:

Transporte
Fotocopia
Efectivo con prestación de servicio (sólo a partir de 2º año)
Comedor: Almuerzo y Cena / Almuerzo o Cena.
Residencia
Jardín Materno Infantil

2. Requisitos para rendir exámenes

Como alumno REGULAR: De 7 a 2 días hábiles presentar en Departamento de Alumnos la Solicitud de Inscripción a Examen que deben retirar previamente de Biblioteca. Para retirar Inscripción a examen 48 hs antes.

Como alumno LIBRE: 25 días hábiles antes de la fecha de examen, deben presentar la Solicitud de Examen Libre en el Departamento de Alumnos. (pedirla en el citado Depto)

Exámen en MESA CONCERTADA: 15 días antes o 15 días después de la fecha de examen estipulada en el calendario académico, pueden concertar con el profesor la fecha en que se tomará el examen.

3. Ayudante Alumno:

<http://www.ffha.unsj.edu.ar/wp-content/uploads/2015/02/ORD-03-1992-CS-UNSJ-actualizada-2017.pdf>

De los requisitos académicos:

ARTICULO 7º.- Para desempeñar el cargo de Auxiliar de la Docencia o de Investigación o Creación es necesario:

a) Tener una nota de aprobación en la/s asignatura/s correspondiente/s al cargo que se aspira o sus equivalentes, de por lo menos siete (7) puntos. En caso de incluir varias materias en el área, se considerará su promedio.

b) Poseer un promedio general de por lo menos siete (7) puntos, incluidos los aplazos.

c) (MODIFICADO POR ORDENANZA N° 03/93-CS) Poseer un índice de regularidad (Art. 16° inc. c) no inferior a tres (3); y además haber aprobado al menos una (1) asignatura en el período de los doce (12) meses anteriores a la presentación al concurso.

d) Haber aprobado, como mínimo, una cantidad de materias igual al número de asignaturas que posee el primer año de la carrera que cursa el aspirante. Los alumnos que hayan cursado el último año o equivalente de su carrera, sin haber egresado a la fecha del cierre de la inscripción al concurso, podrán ser Auxiliares de la Docencia o de Investigación o Creación en el año siguiente al de su última inscripción como alumno

regular y desempeñarse normalmente en el cargo hasta el fin de su designación, aún cuando una vez graduados inicien el ejercicio de su profesión.

e) No haber sido aplazado en más del veinte por ciento (20%) de las oportunidades en las que se presentó a examen, a la fecha del cierre de la inscripción.

4. Adscripciones para alumnos:

1. A la docencia:

- a) Ser alumno regular de una carrera de grado de la FFHA.
- b) Contar como mínimo, con el 20% de las actividades curriculares obligatorias de la carrera que cursa, aprobadas.
- c) Haber aprobado la o las asignaturas para las que se propone la adscripción con nota mayor o igual a siete (7) y para el caso de proyectos, las vinculadas al mismo.

Periodo de inscripción:

Durante el mes de marzo para investigación y para materias anuales y correspondientes al primer cuatrimestre.

Durante el mes de agosto para las materias del segundo cuatrimestre.

2. A la investigación y creación: proyectos

- a) Ser alumno regular de una carrera de grado de la Universidad Nacional de San Juan.
- b) Contar como mínimo, con el 20% de las actividades curriculares obligatorias de su carrera aprobadas.

Periodo de inscripción

Desde cualquier fechas hábil del ciclo lectivo correspondiente y por un periodo máximo de un año

Normativa

<http://www.ffha.unsj.edu.ar/wp-content/uploads/2014/12/Resolucion-044-06-CD.pdf>

De los requisitos y restricciones:

Artículo 5: para acceder a una adscripción el postulantes deberá:

- Ser alumno regular de una carrera de grado de la FFHA
- Contar como mínimo, con el 20% de las actividades curriculares obligatorias de la carrera que cursa, aprobadas.
- Haber aprobado la o las asignaturas para las que se propone la adscripción con nota mayor o igual a 7, y para el caso de los proyectos, las vinculadas con el mismo

Artículo 8: Serán funciones de los alumnos adscriptos las mismas establecidas para los Auxiliares de Segunda Categoría en la Ordenanza N 22/92- CS (Anexo I, B7):

- a) Colaborar con el equipo de cátedra en la elaboración y ejecución de trabajos prácticos y prácticas experimentales, y participar de proyectos de investigación y creación.
- b) Atender las consultas de los alumnos
- c) Asistencia de clases
- d) No podrá evaluar o elaborar evaluaciones

De la tramitación de adscripciones:

Artículo 13: las adscripciones admiten tres vías de tramitación:

1. A solicitud de un Titular de Cátedra, quien elevará el pedido ante el director de su departamento, en el periodo establecido para tal fin.
2. A solicitud de un Director del Proyecto, quien elevará el pedido ante el Director del Instituto, Centro, Gabinete o Departamento en que se ejecute el proyecto, en el periodo establecido para tal fin.
3. A solicitud del alumno interesado en adscribirse a la cátedra o proyectos, quien para este fin, elevará ante el Director del Departamento o Unidad de investigación en el pedido correspondiente, avalado por el titular de cátedra o Director de Proyecto, en el periodo establecido para tal fin.

4. Modalidad de Cursado:

- **Materia correlativa:** Todo plan de estudios plantea una carga horaria para cada áreas de conocimiento disciplinar que aborda. Las materias correlativas son aquellas que guardan una vinculación curricular directa. La correlación se denomina “Fuerte” la cual se presente de un semestre a otro o inclusive en el mismo semestre o “Debil” de un año a otro. Aquellas materias correlativas deben estar Aprobadas para poder continuar con el despliegue curricular.
- **Materia cuatrimentral:** En las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación podemos encontrar 10 cuatrimestres en los 5 años de cursado. Por año cada de carrera, los/ las estudiantes cursan Dos cuatrimestres. Las materias cuatrimestrales son aquellos espacios curriculares que se presentan en cada cuatrimestre de cursado.
- **Materia Promocional:** La modalidad Promocional es aquella son los/ las estudiantes disponen de mayores exigencias para lograr su condición. 80% de Asistencia, Participación activa en los trabajos prácticos y aprobación de los parciales con una nota mayor o igual a 7. Presenta la ventaja de rendir un Coloquio integrador antes de la Mesa Mensual Ordinaria.
- **Materia Regular:** La modalidad Regular no requiere del 80% de asistencia obligatoria, los parciales se aprueban con nota final 4. El examen final es una

integración temática de cada Eje propuesto por todo el espacio curricular. Se rinde como condición regular en los llamados de las Mesas Ordinarias establecidas en el cronograma académico de la FFHA.

- **Mesa de exámenes:** Para adquirir el Estado de Alumno Regular o Estado Académico Universitarios los/las estudiantes deben rendir en las Mesas Ordinarias, al año, al menos dos materias del plan de estudios. Siendo estas aprobadas adquieren el Estado académico universitario estipulado en la Ley de Educación Superior 24.521.

Establecido por el SIU Guaraní (sistema de gestión académica) (www.ffha.unsj.edu.ar) y por el departamento de alumnos, los estudiantes deberán inscribirse de siete (7) a tres (3) días hábiles vía internet.

Sitios WEB Universitarios:

- <http://www.unsj.edu.ar/becas/estudiantes>
- http://www.ffha.unsj.edu.ar/?page_id=544
- http://www.ffha.unsj.edu.ar/?page_id=795
- http://www.unsj.edu.ar/becas/investigacion_creacion
- http://www.unsj.edu.ar/internacional/movilidad_estudiantil

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN

FACULTAD DE FILOSOFÍA, HUMANIDADES Y ARTES

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA Y PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Eje 2: Sujetos Pedagógicos Actuales: la lucha
entre reproducción y emancipación.
Pedagogías críticas y experiencias de praxis en
América Latina.**

Equipo Docente:

- ❖ Antuña, Natalia.
- ❖ Sánchez, Rocío.

CAPÍTULO II: LA SELECTIVIDAD SOCIAL DE DIFERENTES ESCUELAS PRIMARIAS

En efecto y tal como se anticipara al finalizar el capítulo precedente, (la población que asiste a instituciones pertenecientes a distintos circuitos del nivel primario del sistema educativo argentino se diferencia de acuerdo a distintas características, pero particularmente por su origen socio-ocupacional y educacional. Esta diferencia se encuentra además vinculada a aspectos de la vida cotidiana de los propios niños, por ejemplo, a la edad que tienen al concurrir a séptimo grado, a su condición o no de trabajadores y a las demás actividades extraescolares que, realizan. Como se verá en este capítulo todas estas diferencias se asocian a su vez muy evidentemente a las distintas condiciones que ofrecen los establecimientos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. Origen ocupacional y educacional de los alumnos de diferentes escuelas

Los sectores que ejercen ocupaciones que implican ventajas en las relaciones laborales o en los ingresos y los sectores en los cuales los adultos tienen un nivel de instrucción formal superior al promedio de la población se encuentran concentrados en los establecimientos que ofrecen mejores condiciones para el aprendizaje, en tanto que los que están en una situación ocupacional y educacional inversa asisten mayoritariamente a las escuelas en las que las condiciones para aprender son peores.

Los distintos niveles ocupacionales y educativos no sólo están representados en proporciones distintas en cada una de las escuelas, sino que hay sectores que no están presentes en algunas y en otras sí.

En las escuelas 1 y 2, por ejemplo, no están presentes los sectores ocupacionales y educacionales superiores. En la casi totalidad de las familias de origen, el máximo nivel de instrucción de uno de los padres no supera el colegio secundario incompleto. En ambos establecimientos predominan los padres que han completado la escuela primaria, aunque el nivel educativo de las madres es, también en las escuelas 1 y 2, significativamente inferior al de los padres,»

CUADRO 4: NIVEL OCUPACIONAL DEL JEFE DE FAMILIA POR ESCUELA (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Total	100 (82)	100 (62)	100 (76)	100 (84)	100 (83)	100 (28)	100 (20)	100 (19)
Trabajadores manuales	89	74	5	15	10	11	20	5
Empleados	4	13	13	15	35	50	10	—
Personal jerárquico	—	5	24	21	12	14	30	10
Cuentapropistas	5	6	4	17	12	11	—	—
Profesionales universitarios	—	2	30	11	7	7	10	21
Empleadores	2	—	17	17	17	7	25	64
Otros NS/NC	—	—	7	4	7	—	5	—

Nota: Siempre que no se indiquen otros valores absolutos los porcentajes están calculados sobre el total de la población tratada por escuela.

La mayoría de los padresⁱ de los alumnos de estas escuelas son asalariados y casi 8 de cada 10 se dedica a ocupaciones manuales. Asisten a estas escuelas proporcionalmente menos hijos de personal jerárquico, cuentapropistas, profesionales universitarios y empleadores que a las otras. No lo hacen adultos que hayan completado el colegio secundario o ingresado a la universidad.

La población de las escuelas 3 a 7 forma parte de los sectores medios de la sociedad argentina. Entre estas escuelas se diferencian las concurridas por sectores medios-medios y aquellas a las que asisten sectores medios-altos. El primer grupo está constituido por las escuelas 4, 5, 6 Y 7. El máximo nivel de instrucción de los padres es el secundario (completo o incompleto) y el universitario. Los jefes de familia son generalmente empleados, personal jerárquico, cuentapropistas y, en menor medida, profesionales universitarios y empleadores. En el segundo grupo (escuela 3), predominan las madres con estudios universitarios y siete de cada 10 jefes de familia son personal jerárquico, profesionales universitarios o empleadores

CUADRO 5: NIVEL DE INSTRUCCIÓN DE LAS FAMILIAS POR ESCUELA (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Jefes	100	100	100	100	100	100	100	100
Total madres	(82)	(62)	(76)	(84)	(83)	(28)	(20)	(19)
Parejas	100	100	100	100	100	100	100	100
	(72)	(56)	(70)	(73)	(73)	(20)	(17)	(18)
	100	100	100	100	100	100	100	100
	(82)	(62)	(76)	(84)	(83)	(28)	(20)	(19)
Sin instrucción y con primaria incompleta								
Jefes	51	40	1	2	5	4	—	—
Madres	65	43	1	3	4	5	—	—
Parejas	43	26	1	1	4	4	—	—
Con escuela primaria completa y secundaria incompleta								
Jefes	49	56	26	43	53	57	50	5
Madres	29	50	16	51	52	50	53	11
Parejas	57	69	15	32	43	46	40	—
Con escuela secundaria completa y más								
Jefes	—	4	70	53	41	39	50	95
Madres	—	4	74	41	37	45	35	83
Parejas	—	5	83	66	53	50	60	100
NS/NC								
Jefes	—	—	3	2	1	—	—	—
Madres	6	3	9	5	7	—	2	6
Parejas	—	—	1	1	—	—	—	—

Por último, la escuela 8 atiende a población de los sectores altos. El origen ocupacional y educacional de la población de este establecimiento se diferencia radicalmente del de los establecimientos restantes. La casi totalidad de los padres de esta escuela tiene educación universitaria y los jefes de familia son en su mayoría empleados. Los sectores ocupacionales y educacionales medios y bajos están excluidos de esta población.

Nos encontramos, entonces, con cuatro grupos de escuelas cuyas poblaciones se diferencian claramente entre sí, pero son homogéneas internamente.ⁱⁱ Es más, cada escuela no sólo tiene una población socio-educacionalmente homogénea, sino que excluye a la población de otros sectores sociales. Nuestros datos sugieren que en los casos de escuelas en las que "dominan" los sectores medios, esta exclusión se da fundamentalmente hacia

los sectores más bajos. Es decir que cuando en una escuela, por ejemplo en la 4, aparecen grupos de alumnos de sectores ocupacionales o educacionales distintos a la mayoría, estos grupos pertenecen a sectores superiores y sólo muy limitadamente a sectores inferiores. En otras palabras, si cada escuela tiene su propia clientela, que es relativamente homogénea, es más permeable a permitir "filtraciones" de sectores más altos que de sectores más bajos. Se dificulta en consecuencia no sólo el acceso de los sectores sociales más bajos en tanto sectores a las mejores condiciones para el aprendizaje, sino también de los individuos que pertenecen a ellos en tanto individuos que intentan un camino de ascenso social personal.

En síntesis puede decirse: a) escuelas distintas reclutan su matrícula de sectores ocupacionales y educacionales diferentes; b) es mucho más marcada la diferencia entre las escuelas de un mismo subsistema (el estatal o el privado) que entre las escuelas públicas por un lado y las privadas por otro; c) las escuelas con mejores condiciones intraestructurales dentro de cada sector, reclutan tendencialmente a su matrícula de los sectores ocupacionales y educacionales más altos; y d) parecería que estas escuelas funcionan de modo tal que los sectores ocupacionales y educacionales más bajos no pueden ni siquiera "filtrarse" a través de algunos representantes individuales en las escuelas que atienden a los sectores sociales más altos y estuvieran obligados a permanecer en el circuito institucional que tradicionalmente los recluta.ⁱⁱⁱ El sistema educativo argentino está sin duda alguna fuertemente segmentado.

2. Estructura familiar y segmentación educativa

Los medios de comunicación masivos y numerosos directivos y docentes adjudican a los hogares y, en particular, a los elementos relacionales de la estructura de esos hogares -existencia de separaciones en particular-, una enorme influencia sobre la calidad del aprendizaje de los chicos. Sin embargo la estructura de relaciones de los hogares parece no tener mayor importancia en la determinación del segmento del nivel primario del sistema educativo al que asisten los niños. Como por otra parte este segmento juega un papel decisivo en las condiciones que tienen los niños para realizar aprendizajes de alta calidad, puede proponerse que esa realización será relativamente independiente de los elementos relacionales de la estructura de sus hogares. El único aspecto visible de la estructura familiar que está vinculado a la distribución de los chicos entre los diferentes circuitos escolares es la cantidad de hermanos. Por otra parte, la cantidad de hermanos discrimina tradicionalmente a los niños de sectores populares y de sectores oligárquicos de las capas medias.

En nuestra muestra la mayoría de los chicos conviven con los dos padres y el padre aporta la mayor parte de los recursos necesarios para la manutención del hogar. La mayoría de las familias son nucleares (integradas por los padres y los hijos solamente). Si bien existen variaciones entre las estructuras familiares predominantes por escuela, las mismas no discriminan a la población en el mismo sentido que las características ocupacionales y educacionales de sus padres, ni de las condiciones para el aprendizaje que brindan los establecimientos.

La cantidad de hijos en cambio sí discrimina en el mismo sentido que el nivel ocupacional y educacional y que las condiciones para el aprendizaje que brinda la escuela. En efecto, en las dos escuelas para sectores populares hay un porcentaje significativo de familias con más de dos hijos. Por otra parte, los chicos de esas dos escuelas que asisten a séptimo grado son los únicos que tienen un porcentaje significativo de hermanos mayores que no han concurrido al colegio secundario. La cantidad de hijos por familia codetermina sin duda la posibilidad que tiene cada uno de los hijos de las familias de sectores populares de acceder al colegio secundario. Un mayor número de hijos significa que hay

mayores responsabilidades que atender y más bocas que alimentar. Estas dos situaciones motivan por lo general una incorporación más temprana de los niños al trabajo -doméstico y extradoméstico- y una mayor predisposición de las familias para promover la discontinuación de su permanencia en el sistema de educación formal. Esto se agudiza si esos niños provienen de hogares con padres desocupados (véase cuadro 4) o si ya han superado la edad considerada "normal" para permanecer en la escuela (véase cuadro 7).

CUADRO 6: ALGUNAS CARACTERISTICAS DE LAS FAMILIAS POR ESCUELA (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Jefes padre	79	85	90	85	87	64	80	89
Familias con dos padres	74	84	91	92	82	71	65	73
Familias nucleares	85	86	83	87	74	75	55	84
Familias con más de 2 hijos	81	63	53	58	46	50	35	47

3. Sexo y edad de los alumnos de escuelas diferentes

Tanto las diferencias en la composición de la población escolar por sexo como por edad pueden traer aparejados cambios en las pautas de comportamiento institucional de significación para la evaluación del rendimiento, la definición de trayectorias escolares y laborales posteriores, y la contribución del pasaje por la escuela en la conformación de la conciencia ciudadana.

En particular pareciera que la existencia de una población mayoritariamente femenina, como la que aparece en la escuela 4, tiene por ejemplo algún efecto sobre los parámetros de evaluación del rendimiento escolar, aspecto al que se volverá en el capítulo siguiente.

La sobreedad de los niños de un grado refleja por su parte una serie de procesos previos. Esos procesos son: a) el ingreso tardío a la escuela primaria, b) la repetición de grados y e) la pérdida de la regularidad en algún año lectivo por mudanza, migraciones,

CUADRO 7: SEXO Y EDAD DE LO NIÑOS POR ESCUELA

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Mujeres (%)	49	48	42	55	28	43	45	42
Niños en sobreedad (%)	30	13	3	1	2	7	—	—
Promedio de edad (años y meses)	13 a 6 m	12 a 8 m	12 a 4 m	12 a 5 m	12 a 5 m	12 a 4 m	12 a 4 m	12 a 6 m

u otras razones. En las escuelas para sectores populares están presentes las tres. Muchos padres inscriben a sus hijos con uno o dos años de retraso porque prefieren esperar a que

los hermanos menores tengan también la edad para iniciar la escuela y ahorrar tiempo de trajín llevándolos y trayéndolos juntos de la escuela. En estos establecimientos hay numerosos repetidores y la población se compone en un porcentaje significativo de migrantes del interior del país. La presencia de un número significativo de niños en sobre-edad en las escuelas con peores condiciones para el aprendizaje y el consecuente promedio de edad más alto por grado, repercute sobre la vida cotidiana de la institución y sobre las orientaciones vitales de las propias familias. La diferencia de un año en la adolescencia tiene connotaciones particulares. Las chicas y varones de 13 a 14 años suelen ser ya considerados por numerosos adultos, como iniciados en otra etapa de su vida. Sobre ellos pesan presiones adicionales para que realicen más trabajos domésticos y extradomésticos. Todas las familias de la escuela 1 que tienen como perspectiva inmediata para los egresados de escuela primaria su incorporación al mercado de trabajo o la realización de trabajos domésticos sin asistir al colegio secundario se refieren a niños en sobre-edad. Esta situación es percibida por el personal de las escuelas, que intenta resolverla orientando a sus alumnos hacia caminos ajenos a la permanencia en el sistema, de educación formal. Se acumula así sobre estos niños una serie de factores que los van llevando a orientarse en su trayectoria escolar de manera claramente diferente de los niños de otras escuelas primarias, más aún cuando muchos de ellos ya trabajan mientras terminan su escolaridad de primer nivel.

4. La vida cotidiana de los alumnos fuera de la escuela

La vida de los niños no comienza ni acaba en el sistema de educación formal, y así como lo que les sucede luego en la vida dependerá en cierta medida de lo que les ocurra en la escuela, su trayectoria escolar y la relación entre esa trayectoria y su origen social estará en buena parte mediatizada por su vida cotidiana fuera de la escuela.

Muchos de los niños de los sectores populares complementan su actividad escolar con trabajo doméstico remunerado. La mayoría de los niños de las "mejores escuelas participan, en cambio, de las llamadas actividades extraescolares. Las diferencias en el contenido de la educación que adquieren los distintos grupos de alumnos no varían sólo porque reciben educación en escuelas con distintas condiciones, sino que se potencian por la complementación de los aprendizajes escolares que realizan los niños de capas medias y altas fuera del ámbito escolar y de los laborales que realizan los de sectores populares.

a. El trabajo infantil

Hasta no hace mucho tiempo se hablaba de la situación de la infancia argentina como la de un país desarrollado. La existencia de numerosos contingentes de menores que trabajan pasaba desapercibida o era ignorada, pese a que ella era denunciada por publicaciones oficiales (CFI, 1977).

Últimamente, se ha comenzado a llamar la atención sobre la homogeneidad en la situación de pobreza de la infancia argentina con respecto a la de otros países de América latina, sobre todo teniendo en cuenta los procesos de retroceso que se vivieron en nuestro país y que fueron paralelos a otros de avance en numerosos países de la región (CENEP, 1984). Sin embargo, el trabajo infantil aún no ocupa el lugar que merece en el contexto de los estudios sociales sobre la infancia en nuestro país. Este fenómeno está lo suficientemente extendido y tiene consecuencias sociales graves como para merecer la mayor de las atenciones,

Nuestra muestra de escuelas estaba integrada por escuelas del centro, del continuum de escuelas primarias del país. En ella no están representadas en consecuencia escuelas con las "peores" condiciones para el aprendizaje ni que reclutan homogéneamente a los sectores más pobres y marginados (por ejemplo trabajadores rurales analfabetos). Por otra

parte, se ha tomado a los alumnos de séptimo grado, es decir a un grupo que logra completar la escuela primaria. Un observador ingenuo podría pensar que no se iban a encontrar niños trabajadores. Sin embargo, en tres escuelas se encontraron grupos significativos de menores que trabajan fuera del hogar y en esas mismas escuelas se concentran los grupos más numerosos de niños que tienen responsabilidades fijas dentro del hogar.

CUADRO 8: TRABAJO Y RESPONSABILIDAD
EN EL HOGAR DE LOS NIÑOS POR ESCUELA (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Niños que trabajan	42	26	—	1	5	—	15	—
Niños que tienen responsabilidades fijas en el hogar	31	28	4	6	7	4	25	—

Se decía también que en las escuelas 1 y 2 el mayor número de hijos, la sobreedad, la desocupación y otros factores podrían estar presionando para una más temprana incorporación de los niños al mercado de trabajo y para que asuman una mayor carga de responsabilidades en el hogar: Efectivamente son las escuelas 1 y 2 las que concentran a una proporción más alta de escolares que trabajan fuera del hogar o que tienen responsabilidades fijas en él. En ambas escuelas el trabajo infantil -doméstico o extra doméstico- aparece así vinculado al origen ocupacional y educacional desventajoso del grupo de alumnos.

Sin embargo, la relación entre trabajo infantil y privaciones materiales o educacionales familiares no es unívoca. El diagnóstico del trabajo infantil es más complejo. Ya en esta primera aproximación pueden marcarse otros dos aspectos de relevancia: en primer lugar, aquí sí (véase el apartado 2 de este capítulo) la estructura familiar, y en segundo lugar la mediatización de la situación de necesidades materiales insatisfechas por elementos subjetivos (concepción de la infancia, papel asignado a la escolaridad como vía de ascenso social, etc.). La presencia de un grupo no desdeñable de niños que trabajan en la escuela 7 avalaría la propuesta de consideración del primero. El origen ocupacional y educacional de su población no difiere significativamente del resto de las escuelas para sectores medios. Varía en cambio la estructura familiar, ya que hay una presencia más alta de familias con un sólo padre. La inexistencia dentro de las escuelas 1 y 2 de una asociación entre trabajo infantil y nivel ocupacional o educacional de los padres avala la propuesta de consideración del segundo factor. Los hijos de los trabajadores manuales no son, por ejemplo, quienes más frecuentemente trabajan, ni los de trabajadores no manuales quienes menos frecuentemente lo hacen.

¿Cuál es la situación en la que se encuentran los menores que trabajan en séptimo grado respecto de los menores que trabajan y no concluyen la escuela primaria? ¿Cómo podrán enfrentar el pasaje al colegio secundario?

Evidentemente, los menores que trabajan y han llegado a séptimo grado son menores explotados. Ellos trabajan a margen de la ley, en ocupaciones tan adultas como aprendiz de panadero, servicio doméstico, ayudante de un negocio, etc. Sin embargo, ellos están en una situación privilegiada dentro del conjunto de los menores que trabajan en la Argentina. Han llegado a séptimo grado de la escuela primaria y contarán con el certificado de escolaridad obligatoria cuando lleguen a los 16 años, edad en la que además estarán desafecta dos de la prohibición de trabajar. En ese momento sus empleadores deberán reconocerles otra posición. El certificado les permitirá permanecer legalmente en ciertos segmentos del mercado de trabajo, o acceder a los mismos mientras que otros niños no estarán en igual condición.

La situación "privilegiada" de estos menores desaparece al compararla con la de los niños que no trabajan. Los trabajadores, que emplean además casi sin excepción 4 o más horas de todos los días hábiles en su lugar de trabajo, no pueden asistir a los establecimientos parasistemáticos de preparación para el ingreso, no tienen tiempo para informarse sobre las posibilidades de cursar estudios secundarios ni tienen tiempo para hacer trámites. Ellos tienen, además, en las escuelas con exigencias "normales", un rendimiento escolar inferior y aprenden sin duda menos de aquello que necesitarían saber para acceder y permanecer con éxito dentro de un colegio secundario.^{iv}

El nivel o amplían el perfil de conocimientos en algunas áreas, tales como las lenguas extranjeras (ausentes por otra parte en las escuelas públicas de la provincia de buenos aires), 2) diversifican su formación a través de la adquisición de ciertas habilidades expresivas (danzas, teatro, deportes, etc.) que cumplen una doble función: a) contribuir al desarrollo personal y b) otorgar prestigio, y 3) aprenden oficios o habilidades practicas (dactilografía, etc.).

CUADRO 9: ALUMNOS QUE CURSAN ESTUDIOS EXTRAESCOLARES POR ESCUELA (%)

E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8
23	32	70	56	58	39	55	58

Si bien en todas las escuelas la proporción más alta de aprendizajes extraescolares es de carácter intelectual o expresivo, esta proporción aumenta en las escuelas de capas medias y altas, en tanto que los estudios orientados hacia el aprendizaje de oficios sólo tienen cierta importancia en las escuelas para sectores populares.

CUADRO 10: ALUMNOS QUE CURSAN ESTUDIOS EXTRAESCOLARES POR TIPO DE ÉSTOS Y POR ESCUELA (%)

	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8
Total	100 (15)	100 (20)	100 (53)	100 (47)	100 (48)	100 (11)	100 (11)	100 (11)
Intelectuales y expresivos	53	70	96	96	94	100	91	82
Aprendizaje de oficios	27	25	—	—	2	—	—	—
Otros	20	5	4	4	4	—	9	18

Las diferencias en las actividades que alternan con la escuela de los niños de sectores populares y los de capas medias y altas explicarían en parte por qué a los primeros les gusta más ir a la escuela que a los segundos. Prácticamente 8 de cada 10 alumnos de las escuelas para sectores populares declaran que les gusta mucho o que les gustaría ir a la escuela. En cambio ninguno de los alumnos de la "mejor" escuela pública ni de las privadas manifestó que les le guste mucho ir a la escuela, y solo 5 y 3 de cada 10 que le guste mucho ir a la escuela, y solo 5 de 3 de cada 10 manifiestan en las escuelas 3 y 8 y en la 7 respectivamente que les gusta ir a la escuela. Los porcentajes más altos de los niños a quienes les disgusta ir a la escuela se encuentran en las privadas. Aparentemente la escuela es alternativa mejor que el trabajo y no más entretenida que las actividades

extraescolares.

También el tipo de lecturas que realizan los niños en unas y otras escuelas varía. Los niños de las escuelas para los profesionales universitarios, empleadores y personal jerárquico leen más frecuentemente textos culturales y o educativos, mientras que los que asisten a las escuelas para los sectores populares se limitan en mayor medida a las historietas o a algunas páginas del diario.

CUADRO 11: AUTO ESTIMACIÓN DE LAS LECTURAS EXTRAESCOLARES DE LOS NIÑOS POR ESCUELA (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Niños que declaran leer en el hogar	88	93	96	93	98	100	100	100
Niños que declaran leer textos culturales o educativos (sobre los que leen)	29	39	58	62	48	69	70	79

Hablar de escuelas diferentes no significa entonces solamente hablar de distintas condiciones para el aprendizaje y de poblaciones de orígenes ocupacionales y educacionales diferentes, sino también de alumnos que viven cotidianamente de forma distinta. La distinción entre sus formas de vida cotidiana parece profundizar los efectos de la segmentación e sistema de educación formal. Los distintos factores se refuerzan y parecen operar contribuyendo a prefigurar el destino de los hijos de los sectores populares para que continúen en ese sector, por ejemplo a través de su temprano entrenamiento en ocupaciones manuales.

ⁱ Esto refleja sin duda la situación de desventaja educativa de las mujeres de las generaciones adultas, que lentamente está desapareciendo en las mujeres más jóvenes (Braslavsky, C. y C. Borsotti, 1983). Respecto a la alta significación del nivel educativo de las madres, véase Vives, F., M. Silva y C. Serrano, (1981).

ⁱⁱ Tanto la diferenciación de origen entre las escuelas como la homogeneidad intraescuela son percibidas por el personal de las mismas. Investigaciones en profundidad podrían preguntarse en qué medida y mediante qué procesos esta percepción condiciona la actividad cotidiana de estos docentes. Algunas hipótesis en torno a este tema se plantearán en el capítulo VI.

ⁱⁱⁱ Sobre la relación entre movilidad social grupal y movilidad social individual véase Girad, R., 1981, Y Boudon, R., 1983. Ambos autores tratan este tema en sociedades occidentales altamente industrializadas. No se han encontrado trabajos publicados que se ocupen de esta relación en las sociedades latinoamericanas.

^{iv} Se está precisando actualmente el diseño de investigación de un proyecto sobre trabajo infantil que se llevará a cabo en el Área Educación y Sociedad de FLACSO en 1985.

Los tres estados del capital cultural*

Pierre Bourdieu

La condición de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito “escolar”, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. Este punto de partida significa una ruptura con los supuestos inherentes tanto a la visión común que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales, como a las teorías de “capital humano”.¹

Los economistas tienen el aparente mérito de plantear explícitamente la cuestión de la relación entre las tasas de rendimiento aseguradas por la inversión educativa y la inversión económica (y de su evolución). A pesar de que su medición del rendimiento escolar sólo toma en cuenta las inversiones y las ganancias monetarias (o directamente convertibles en dinero), como los gastos que conllevan los estudios y el equivalente en dinero del tiempo destinado al estudio, no pueden dar cuenta de las partes relativas que los diferentes agentes o clases otorgan a la inversión económica y cultural, porque no toman en cuenta, sistemáticamente, la estructura de oportunidades diferenciales del beneficio que les es prometido por los diferentes mercados, en función del volumen y de la estructura de su patrimonio. (Ver en particular G.S. Becker, *Human Capital*, New York, Columbia University Press, 1964).

Además, al dejar de reubicar las estrategias de inversión escolar en el conjunto de las estrategias educativas y en el sistema de las estrategias de la reproducción, se condenan a dejar escapar, por una paradoja necesaria, la más oculta y la más determinada socialmente de las inversiones educativas, a saber, la *transmisión del capital cultural*.

Sus interrogantes sobre la relación entre la “aptitud” (*ability*) por los estudios y la inversión de estudios, demuestran que ignoran que la “aptitud” o el “don” es también el producto de una inversión en tiempo y capital cultural (*Id.*, p. 63-66). Y se entiende entonces, que al evaluar los beneficios de la inversión escolar, sólo se pueden interrogar sobre la rentabilidad de los gastos educativos para la “sociedad” en su conjunto (*social rate of return*) (*Id.*, p. 121), o sobre la contribución de la educación a la “productividad nacional” (*The social gain of education as measured by its effects on national productivity*) (*Id.*, p.155).

Esta definición, típicamente funcionalista de las funciones de la educación, que ignora la contribución que el sistema de enseñanza aporta a la reproducción de la estructura social, al sancionar la transmisión hereditaria del capital cultural se encuentra de hecho comprometida, desde su origen, con una definición del “capital humano”, la cual a pesar de sus connotaciones “humanistas”, no escapa a un economicismo e ignora que el rendimiento de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia. Desconoce también que el rendimiento económico y social del título escolar, depende del capital social, también heredado, y que puede ponerse a su servicio.

* Tomado de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30 de noviembre de 1979. Traducción de Mónica Landesmann. Texto extraído de: Bourdieu, Pierre, “Los Tres Estados del Capital Cultural”, en *Sociológica*, UAM- Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17.

¹ Hablar de los conceptos a través de ellos mismos en vez de hacerlos funcionar, siempre lo expone a uno a ser esquemático y formal, es decir, “teórico” en el sentido más corriente de este término, y el más comúnmente aprobado.

El capital cultural puede existir bajo tres formas: en el *estado incorporado*, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el *estado objetivado*, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el *estado institucionalizado*, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— las propiedades totalmente originales.

El estado incorporado

La mayor parte de las propiedades del capital cultural puede deducirse del hecho de que en su estado fundamental se *encuentra ligado al cuerpo y supone la incorporación*. La acumulación del capital cultural exige una *incorporación* que, en la medida en que supone un trabajo de inculcación y de asimilación, consume *tiempo*, tiempo que tiene que ser invertido *personalmente* por el “inversionista” (al igual que el bronceado, no puede realizarse por poder²): El trabajo personal, el trabajo de adquisición, es un trabajo del “sujeto” sobre sí mismo (se habla de *cultivarse*). El capital cultural es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la “persona”, un hábito.³ Quien lo posee ha pagado con su “persona”, con lo que tiene de más personal: su tiempo. Este capital “personal” no puede ser transmitido *instantáneamente* (a diferencia del dinero, del título de propiedad y aún de nobleza) por el don o por la transmisión hereditaria, la compra o el intercambio. Puede adquirirse, en lo esencial, de manera totalmente encubierta e inconsciente y queda marcado por sus condiciones primitivas de adquisición; no puede acumularse más allá de las capacidades de apropiación de un agente en particular; se debilita y muere con su portador (con sus capacidades biológicas, su memoria, etc.). Por estar ligado de múltiples maneras a la persona, a su singularidad biológica, y por ser objeto de una transmisión hereditaria siempre altamente encubierta y hasta invisible, constituye un desafío para todos aquellos que apliquen la vieja y persistente distinción que hacían los juristas griegos entre las propiedades heredadas (*tapatroa*) y las adquiridas (*epikte 'ra*) —es decir, agregadas por el propio individuo a su patrimonio hereditario de manera que alcance a acumular los prestigios de la propiedad innata y los méritos de la adquisición. De allí que este capital cultural presenta un más alto grado de *encubrimiento* que el capital económico, por lo que está predispuesto a funcionar como capital simbólico, es decir desconocido y reconocido, ejerciendo un efecto de (des)conocimiento, por ejemplo sobre el mercado matrimonial o el mercado de bienes culturales en los que el capital económico no está plenamente reconocido.

² De allí, de que todas las medidas del capital cultural, las más exactas sean las medidas de referencia a *tiempo de adquisición*, a condición, por supuesto, de no reducirlo al *tiempo de escolarización* y de tomar en cuenta la prima de educación familiar dándole un valor positivo (correspondiente al valor del tiempo ganado, de avance) o negativo (correspondiente al tiempo perdido, y *duplicado*, puesto que habrá que gastar tiempo para *corregir* los efectos) según su distancia respecto a las exigencias del mercado escolar. (¿Es necesario preguntar, a fin de evitar todo malentendido, que esta propuesta no implica ningún reconocimiento del valor de los veredictos escolares y sólo consiste en registrar la relación que establece en los hechos, entre un cierto capital cultural y las leyes del mercado escolar?) Quizá no sea inútil recordar que algunas disposiciones afectadas por un valor negativo en el mercado escolar, pueden tener un valor altamente positivo sobre otros mercados y primero, por supuesto, en las relaciones internas a la clase.

³ De allí que la utilización o la explotación del capital cultural meta en problemas peculiares a los detentadores del capital económico o político, trátase de mecenas privados, o bien, en el otro extremo, de patronos empresarios que emplean “cuadros” dotados de una específica competencia cultural (sin referirnos ya a los nuevos *mecenas de Estado*): ¿Cómo comprar este capital estrechamente unido a la persona, sin comprarla a ella, si eso ocasiona privarse del efecto de disimulación de la dependencia? ¿Cómo concentrar el capital —cuestión necesaria para ciertas empresas— sin concentrar a sus portadores, si de ello resultan consecuencias rechazadas de antemano?

La economía de las grandes colecciones de pintura, de las grandes fundaciones culturales, así como la economía de la beneficencia, de la generosidad y del legado, descansan sobre propiedades del capital cultural que los economistas no pueden explicar. Por su naturaleza, al economicismo se le escapa la alquimia propiamente social por la que el capital económico se transforma en capital simbólico, capital denegado o más bien desconocido. Paradójicamente también ignora la lógica propiamente simbólica de la distinción que asegura provechos materiales y simbólicos a los poseedores de un fuerte capital cultural, quienes reciben un *valor de escasez* según su posición en la estructura de la distribución del capital cultural (en último análisis, este *valor de escasez* se basa en el principio de que no todos los agentes tienen los medios económicos y culturales para permitir a sus hijos proseguir sus estudios, más allá de un mínimo necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo menos valorada en un momento dado).

Sin duda, en la lógica de la transmisión del capital cultural es donde reside el principio más poderoso de la eficacia ideológica de este tipo de capital.

Por una parte se sabe que la apropiación del capital cultural objetivado —y por lo tanto, el tiempo necesario para realizarla— depende principalmente del capital cultural incorporado al conjunto de la familia, incorporación que se da mediante el efecto Arrow generalizado⁴ y todas las formas de transmisión implícita, entre otras cosas. Por otra parte, se sabe que la acumulación inicial de capital cultural, condición de acumulación rápida y fácil de cualquier tipo de capital cultural útil, comienza desde su *origen*, sin retraso ni pérdida de tiempo, sólo para las familias dotadas con un fuerte capital cultural. En este caso, el tiempo de acumulación comprende la *totalidad* del tiempo de socialización. De allí que la transmisión del capital cultural sea sin duda la forma mejor disimulada de transmisión hereditaria de capital y, por lo mismo, su importancia relativa en el sistema de las estrategias de la reproducción es mayor, en la medida en que las formas directas y posibles de transmisión tienden a ser más fuertemente censuradas y controladas.

Inmediatamente se ve que es a través del tiempo necesario para la adquisición como se establece el vínculo entre el capital económico y el capital cultural. Efectivamente, las diferencias entre el capital cultural de una familia, implican diferencias, primero, en la precocidad del inicio de la transmisión y acumulación, teniendo por límite la plena utilización de la totalidad del tiempo biológico disponible, siendo el tiempo libre máximo puesto al servicio del capital cultural máximo. En segundo término, implica diferencias en la capacidad de satisfacer las exigencias propiamente culturales de una empresa de adquisición prolongada. Además y correlativamente, el tiempo durante el que un individuo puede prolongar su esfuerzo de adquisición, depende del tiempo libre que su familia le puede asegurar, de decir, liberar de la necesidad económica, como condición de la acumulación inicial.

El estado objetivado

El capital cultural en su estado objetivado posee un cierto número de propiedades que se definen solamente en su relación con el capital cultural en su forma incorporada. El capital cultural objetivado en apoyos materiales —tales como escritos, pinturas, monumentos, etc.—, es transmisible en su materialidad.

⁴ Lo que yo llamo el efecto Arrow generalizado, es el hecho de que el conjunto de los bienes culturales, cuadros, monumentos, máquinas, objetos labrados, y en particular, todos aquellos que forman parte del ambiente natal, ejercen por su sola existencia, un efecto educativo; es sin duda uno de los factores estructurales de la explosión escolar, en el sentido en que el crecimiento de la cantidad de capital cultural acumulado en el estado objetivo incrementa a su vez, la acción educativa que ejerce automáticamente en el medio ambiente. Si además de esto, el capital cultural incorporado crece constantemente, se puede ver cómo, en cada generación, lo que el sistema puede considerar como ya adquirido, se ha ido incrementando.

Una colección de cuadros, por ejemplo, se transmite también como el capital económico, si no es que mejor, ya que posee un nivel de eufemización superior que aquél. Pero lo que es transmisible es la propiedad jurídica y no (o necesariamente) lo que constituye la condición de la apropiación específica, es decir, la posesión de instrumentos que permiten consumir un cuadro o bien utilizar una máquina, y que por ser una forma de capital incorporado, se someten a las mismas leyes de transmisión.

Así los bienes culturales pueden ser objeto de una apropiación material que supone el capital económico, además de una apropiación simbólica, que supone el capital cultural. De allí que el propietario de los instrumentos de producción debe de encontrar la manera de apropiarse, o bien del capital incorporado, que es la condición de apropiación específica, o bien de los servicios de los poseedores de este capital: es suficiente tener el capital económico para tener máquinas; para apropiárselas y utilizarlas de acuerdo con su destino específico (definido por el capital científico y técnico que se encuentra en ellas incorporado) hay que disponer, personalmente o por poder, del capital incorporado. Tal es sin duda el fundamento del estatuto ambiguo de los “cuadros”: si se enfatiza el hecho de que no son los propietarios (en el sentido estrictamente económico) de los medios de producción que utilizan, y que solamente sacan provecho de su capital cultural vendiendo los servicios y los productos que les es posible, se les ubica del lado de los dominados; si se insiste en el hecho de que se benefician con la utilización de una forma particular de capital, son colocados del lado de los dominadores. Todo parece indicar que en la medida en que se incrementa el capital cultural incorporado a los instrumentos de producción (al igual que el tiempo incorporado necesario para adquirir los medios de apropiárselo, o sea, para atender a su intención objetiva, su destino y su función) la fuerza *colectiva* de los propietarios del capital cultural tendería a incrementarse, a menos de que los dueños de la especie dominante del capital no estuvieran en condición de poner a competir a los poseedores del capital cultural (éstos, además, tienen una inclinación a la competencia, dadas las condiciones mismas de su selección y formación, particularmente en la lógica de la competencia escolar y el concurso).

El capital cultural en su estado objetivado se presenta con todas las apariencias de un universo autónomo y coherente, que, a pesar de ser el producto del actuar histórico, tiene sus propias leyes trascendentes a las voluntades individuales, y que, como lo muestra claramente el ejemplo de la lengua, permanece irreductible ante lo que cada agente o aún el conjunto de agentes puede apropiarse (es decir, de capital cultural incorporado).

Sin embargo, hay que tener cuidado de no olvidar que este capital cultural solamente subsiste como capital material y simbólicamente activo, en la medida en que es apropiado por agentes y comprometido, como arma y como apuesta que se arriesga en las luchas cuyos campos de producción cultural (campo artístico, campo científico, etc.) —y más allá, el campo de las clases sociales— sean el lugar en donde los agentes obtengan los beneficios ganados por el dominio sobre este capital objetivado, y por lo tanto, en la medida de su capital incorporado.⁵

El estado institucionalizado

La objetivación del capital cultural bajo la forma de títulos constituye una de las maneras de neutralizar algunas de las propiedades que, por incorporado, tiene los mismos límites biológicos que su contenedor. Con el título escolar —esa patente de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado desde el punto de vista de la cultura— la alquimia social produce una forma de capital cultural que tiene una autonomía relativa respecto a su portador y del capital cultural que él posee efectivamente

⁵ La mayoría de las veces la relación dialéctica entre el capital cultural objetivado, cuya forma por excelencia es la escritura, y el capital incorporado, se ha reducido a una descripción exaltada de la degradación del espíritu por la letra, de lo vivo por lo inerte, de la creación por la rutina, de la gracia por la pesadez

en un momento dado; instituye el capital cultural por la magia colectiva, a la manera (según Merleau Ponty) como los vivos *instituyen* sus muertos mediante los ritos de luto. Basta con pensar en el concurso, el cual a partir del *continuum* de las diferencias infinitesimales entre sus resultados, *produce discontinuidades durables y brutales* del todo y la nada, como aquello que separa el último aprobado del primer reprobado, e instituye una diferencia esencial entre la *competencia* estatutariamente reconocida y garantizada, y el simple capital cultural, al que se le exige constantemente *validarse*. Se ve claramente en este caso, la magia *del poder de instituir*, el poder de hacer ver y de hacer creer, o, en una palabra, *reconocer*.

No existe sino una frontera mágica, es decir impuesta y sostenida (a veces arriesgando la vida), por la *creencia colectiva* (“verdad del lado de los Pirineos, error más allá de ellos”). Es la misma *diacrisis* originaria la que instituye el grupo como realidad a la vez constante (es decir, trascendente a los individuos), homogénea y diferente, mediante la institución (arbitraria y desconocida en tanto tal) de una frontera jurídica que instituye los últimos valores del grupo, aquellos que tienen como principio la creencia del grupo en su propio valor y que se definen en oposición a los otros grupos.

Al conferirle un reconocimiento institucional al capital cultural poseído por un determinado agente, el título escolar permite a sus titulares compararse y aun intercambiarse (substituyéndose los unos por los otros en la *sucesión*). Y permite también establecer tasas de convertibilidad entre capital cultural y capital económico, garantizando el valor monetario de un determinado capital escolar. El título, producto de la conversión del capital económico en capital cultural, establece el valor relativo del capital cultural del portador de un determinado título, en relación a los otros poseedores de títulos y también, de manera inseparable, establece el valor en dinero con el cual puede ser cambiado en el mercado de trabajo. La inversión escolar sólo tiene sentido si un mínimo de reversibilidad en la conversión está objetivamente garantizado. Dado que los beneficios materiales y simbólicos garantizados por el título escolar dependen también de su escasez, puede suceder que las inversiones (en tiempo y esfuerzos) sean menos rentables de lo esperable en el momento de su definición (o sea que la tasa de convertibilidad del capital escolar y del capital económico sufrieron una modificación de facto). Las estrategias de reconversión del capital económico en capital cultural, como factores coyunturales de la explosión escolar y de la inflación de los títulos escolares, son determinadas por las transformaciones de las estructuras de oportunidades del beneficio, aseguradas por los diferentes tipos de capital.

DIANA COBEN

GRAMSCI Y FREIRE, HÉROES RADICALES

POLÍTICAS EN EDUCACIÓN DE ADULTOS



FUNDACIÓN



84



Miño y Dávila

Capítulo III

Paulo Freire: la educación como política

Paulo Freire fue un pedagogo brasileño que se centró en la educación de adultos, y cuya fama se basa en su visión de la educación para la liberación. Este es un proceso a través del cual los oprimidos experimentan cambios en su conciencia hasta que comprenden que están oprimidos y pueden actuar para cambiar la situación. Freire llama a este proceso *conciencización*. Su enfoque se apoya en la creencia de que la educación nunca es políticamente neutral y que este hecho puede contribuir a fomentar y respaldar la transformación revolucionaria de las sociedades opresivas.

Freire es una figura controvertida. Ha generado interés internacional como educador inspirador y para muchos educadores radicales de adultos ha adquirido la categoría de culto, aunque el debate continúa en el análisis de la coherencia de sus ideas, la eficacia de sus métodos educativos y la naturaleza de su política corporizada dentro de su "pedagogía de los oprimidos". Debido a que aún no se cuenta con una biografía autorizada¹, la vida de Freire se torna un mito en verdad, muchos estudiosos del pensamiento de Freire han utilizado la palabra "mito" para hablar de Freire. Pierre Furter (1985: 301) lo describe como "un mito viviente" y Kathleen Weiler (1996) ha escrito un inteligente artículo titulado "Los mitos de Paulo Freire".

1. La información de esta sección proviene de varias fuentes, principalmente de Taylor (1993) y Gerhardt (1993). He notado inconsistencias y contradicciones en la literatura biográfica de Freire en el texto.

La lectura más autorizada sobre Freire hasta la fecha, el texto biográfico de Paul Taylor, indica áreas de mito, vacíos e información conflictiva en varias fuentes publicadas, algunas de las cuales aparentemente fueron confirmadas por el mismo Freire (Taylor, 1993). Un estudio biográfico breve que Heinz-Peter Gerhardt realizó para la publicación de la UNESCO *Prospects*, llena algunos de estos vacíos, aunque, inevitablemente, deja otras áreas sin resolver (Gerhardt, 1993). Weiler (1996: 353 n4) señala que, hasta no hace mucho, los estudiantes angloparlantes de Freire han confiado en la corta crónica de su vida hecha por Dennis Collins (1977) o en la aún más breve reseña sobre su campaña de alfabetización en Brasil, que realizó Cynthia Brown.

El problema comprende la naturaleza hagiográfica de algunos de los escritos sobre Freire (viz Gadotti, 1994), que abunda en aprobación, pero es escasa en referencias, lo que resulta en una fuente de información biográfica a menudo poco clara o, incluso, inexistente. La reseña favorable y poco uniforme que John Elias hace sobre la pedagogía de liberación de Freire cae en esta trampa, agravada por una deficiente corrección del texto, en el que aparece, en una misma página, información incompatible y falta de referencias sobre la duración del encarcelamiento de Freire en Brasil (Elias, 1994: 7). Freire ha hecho poco por aclarar estas cuestiones, aunque su *Pedagogía de la esperanza* es notablemente más autobiográfica que los trabajos publicados con anterioridad. Weiler señala que "los detalles de la historia y los logros previos de Freire se confunden y resultan contradictorios, en parte, porque él mismo se reescribió y se reinventó" (Weiler, 1996: 356). Seguir el rastro de la bibliografía de Freire² resulta igualmente complejo, ya que algunas partes aparecen bajo distintos nombres y con diferentes traducciones.

Tales dificultades se suman al hecho de que los escritos de Freire son retóricos: en el mejor de los casos poéticos, y en el peor, difusos e inaccesibles. Se dice que sus trabajos publicados tienen "la cualidad de ondas concéntricas en un estanque

2. Taylor (1993) da un relato detallado de los problemas asociados con la confusa historia de la publicación de los escritos de Freire. Torres (1993: 140 n2) manifiesta que se encuentra en preparación una bibliografía sobre los escritos de Freire, a cargo de Henry Giroux y Donaldo Macedo.

en el que se ha arrojado una piedra", con sucesivas publicaciones que elaboran la esencia de los principios o creencias, a veces con referencia a otras autoridades o áreas del conocimiento (Leach, 1982: 185).

En este capítulo, y en vista de tales dificultades, trataré de identificar los temas principales del trabajo de Freire, comenzando con una breve introducción biográfica y bibliográfica, para luego pasar a discutir la visión de Freire de la educación como un proceso político.

Paulo Freire: vida y escritos

Paulo Reglus Neves Freire, el menor de cuatro hijos, nació en 1921, en el seno de una familia de clase media acomodada en Recife, una gran ciudad portuaria del Estado de Pernambuco, en el nordeste de Brasil. Fue educado y permaneció dentro del catolicismo (Taylor, 1993: 21). Su familia soportó la pobreza que trajo la depresión de 1928-1932 y Freire ha dicho que su rendimiento escolar decayó debido al hambre padecido en esos tiempos (Shor, 1987: 29). Para ahorrar dinero, la familia Freire se mudó a Jaboatao, a 18 km de Recife, donde debieron sobrellevar un duro golpe emocional y financiero con la muerte de su padre en 1934, cuando Freire tenía trece años (Freire, 1993: 96). Luego de repetir dos años en la escuela, Freire se graduó en la secundaria privada donde el director le había asignado un lugar gratuito (Taylor, 1993: 15). Cuando aún estaba en la escuela, Freire daba clases de apoyo de portugués a sus compañeros (Freire, 1993: 54, Taylor, 1993: 15). En 1941 comenzó el Ciclo Secundario con Orientación a Derecho, preparación que recibían en Brasil en aquella época quienes habrían de seguir la carrera en ciencias de la humanidad. En 1943 se inscribió en la Universidad de Recife, donde estudió derecho, filosofía y lingüística (PE: 210-211). Gerhardt (1993: 440) manifiesta que tuvo que interrumpir sus estudios varias veces ante la necesidad de ganarse la vida y ayudar a su familia.

3. Taylor (1993: 14) señala que un número de estudiosos del pensamiento de Freire informan que algunos de los profesores de Freire lo consideraban retrasado mental; Elias (1994: 2) señala lo mismo.

Quando tenía 22 años, conoció a Elza María Oliveira, quien se acercó a él buscando apoyo en sintaxis portuguesa, ya que tenía que pasar un examen para ser promovida en su trabajo como profesora en educación primaria (Freire, 1993: 96). Se casaron al año siguiente y Freire ha reconocido la enorme influencia de Elza en su vida (Freire, 1993: 97). Ha dicho que sus estudios de lingüística, y el haberla conocido, lo llevaron a la pedagogía (PEd: 175). En sus últimos escritos (por ejemplo, CGB, PE) se refiere a la colaboración de su esposa en su trabajo, aunque nunca especifica cómo ni cuánto contribuía.

El título que obtuvo en derecho lo calificó para enseñar en las escuelas secundarias, y Gerhardt (1993: 440) registra que Freire enseñaba portugués en 1944-1945, al tiempo que trabajaba como abogado para los premios estatales y daba conferencias sobre cuestiones legales a los miembros de los grupos en los suburbios de Recife. Freire señala que pronto abandonó su carrera legal para dedicarse a la enseñanza (PE: 15). Como relata Robert Mackie (1980a: 3), durante un tiempo Freire y su esposa trabajaron en Recife, en la Acción Católica entre gente adinerada, hasta que se desilusionaron al ver que no se cumplía con los requisitos morales que ellos creían involucraba esta tarea. En su libro *Catholic Radicals in Brazil* (*Radicales católicos en Brasil*), Emanuel de Kadt describe el estado de inactividad en el que se encontraba la Acción Católica en ese momento, (1970: 59). Taylor manifiesta que Freire se volcó a trabajar con los pobres y analfabetos a través de las Comunidades Eclesiales de Base (CEB)⁴, una organización católica que buscaba relacionar los estudios bíblicos con temas personales y sociales locales⁵ (Taylor, 1993: 22). Taylor afirma que este cambio se produjo a través de un acercamiento que Freire tuvo con el obispo Helder Câmara⁵.

Taylor también expresa que a raíz del compromiso de Freire con las CEB, fue invitado a formar parte del Servicio Social para la Industria (SESI) en Recife en 1947, como jefe del Departamento de Educación y Cultura (Taylor, 1993: 22). SESI

4. Ver Fernandes (1985) y Bruneau (1980), debates sobre las Comunidades Eclesiales de Base (CEB).

5. Taylor (1993: 22) describe a Câmara como el Obispo de Recife en ese momento, pero de acuerdo con de Kadt (1970: 73 n 49) y Skidmore (1973: 109), Câmara se convirtió en Arzobispo de Recife mucho después, en 1964.

era una institución del sector privado creada por la Confederación Nacional de Industrias Brasileñas, y Gerhardt relaciona el nombramiento de Freire con sus contactos en el gremio. Independientemente del factor determinante de su nombramiento, Freire permaneció en el SESI durante ocho años, y se convirtió en su director en 1954, para luego renunciar "ante la crítica a su estilo de administración democrática, abierta y libre" (Gerhardt, 1993: 440).

El trabajo de Freire en SESI comprendía la coordinación de las tareas de los profesores y el trabajo con familias en lo que era esencialmente un programa de post-alfabetización basado en "círculos culturales" (Taylor, 1993: 22). Gerhardt relata que "los grupos de estudio, las mesas de discusión, los debates y la distribución de tarjetas temáticas" eran típicos elementos de trabajo en los proyectos de Freire en las parroquias (Gerhardt, 1993: 441). Fue en este período cuando se desarrolló el Método Paulo Freire. Gerhardt da los principios que detallan el trabajo de Freire en ese momento, y los define como "diálogo, parlamentarización y autogobierno" (Gerhardt, 1993: 441). Freire afirmó que "fue precisamente mi relación con los trabajadores y campesinos lo que me llevó a un entendimiento más radical de la educación" (Shor, 1987: 29), un punto que él reitera en *Pedagogía de la esperanza* (PE: 16). Describió a este período como "un momento indispensable en la gestación de *Pedagogía del oprimido*" (PE: 16).

Como lo relata Gerhardt (1993: 441), Freire fue elegido para un puesto de dedicación parcial para dar clases de pedagogía en la Universidad de Recife, probablemente luego de su renuncia al SESI, en o alrededor de 1955. Allí se puso en contacto con una rama de la organización de Estudiantes Católicos de Recife, la IUC *Juventude Universitária Católica*, una sección especial dentro de la Acción Católica. De Kadt señala que en 1957-1958 los *juicistas* eran muy activos, tanto en la discusión de temas sociales como en sus salidas a las favelas para poner sus ideas en acción (de Kadt, 1970: 62). En la universidad Freire también encontró las ideas de nacionalistas intelectuales asociados con el Instituto Superior de Estudios Brasileños (*Instituto Superior de Estudos Brasileiros, ISEB*) en Río de Janeiro. Tanto para él como para otros de su generación de radicales católicos, el ISEB representaba "el despertar de la conciencia nacional, avanzando en la búsqueda de la trans-

formación de Brasil" (EPL: 40). Los intelectuales del ISEB estaban influidos por sociólogos y filósofos europeos, tales como Karl Mannheim, Karl Jaspers, Gunnar Myrdal y Gabriel Marcel (Gerhardt, 1993: 441-442). Gerhardt (1993: 442) manifiesta que Freire, a diferencia de muchos de sus colegas, consideraba de importancia la discusión de los problemas nacionales en la universidad como parte de la transición del país hacia la democracia. En esos momentos también ganaba su espacio dentro de las ciencias sociales el trabajo teórico de André Gunder Frank (1969) y otros sobre la relación de dependencia entre Latinoamérica, por un lado y América del Norte y Europa, por el otro. Torres (1993: 123) señala que "hasta este punto, Freire representa y refleja en sus escritos un momento ideológico particular en las sociedades de América Latina".

Pero, si bien estos intereses políticos e intelectuales pueden ser tomados como legados positivos de sus comienzos en la carrera universitaria, otras influencias pueden considerarse mucho menos positivas. La opinión de Gerhardt (1993: 442) es que el manifiesto eclecticismo de Freire, junto con los requisitos teóricos de la universidad, podrían explicar su "tendencia a oscurecer su trabajo práctico a través de *prosa filosófica pesada*". Sin embargo, y aunque esta visión es discutible, Torres (1993: 120) elogia su "excepcional talento como escritor", culpando a los traductores por las dificultades que pudieran encontrar los lectores angloparlantes y por el hecho de que "el pensamiento dialéctico de Freire se desarrolla en un patrón de análisis lógico y razonado, que difiere de las explicaciones positivistas, quedando fuera de las tendencias de los países angloparlantes".

Freire manifiesta que él defendió su disertación doctoral en *Educación y actualidad brasileña* en la Universidad de Recife, en 1959 (Freire, 1995: 17). Realmente, él no dice que su disertación fuera aprobada y Taylor (1993: 152 n6) advierte que su doctorado puede habersele entregado *honoris causa*, dado el éxito de su programa de alfabetización. Mackie (1980a: 4) y Elias (1994: 3) primero, y Collins (1977) después, afirman que Freire fue elegido Profesor de Historia y Filosofía de la Educación en la universidad poco después, lo que implica que la había aprobado. Sin embargo, Gerhardt (1993: 443) sostiene que la tesis no recibió la aprobación del comité de la

universidad, decisión que él encuentra "bastante lógica" dada la crítica que Freire hacía sobre el estado de escaso desarrollo que presentaban las estructuras universitarias brasileñas. A pesar de este contratiempo, y de acuerdo con lo que dice Gerhardt (1993: 443), Freire siguió trabajando en la universidad gracias a los buenos oficios de su amigo João Alfredo Gonçalves da Costa Lima, quien fue primero vicerrector y luego, desde 1962, rector de la universidad. Gerhardt sostiene que Freire comenzó siendo consejero especial en relaciones estudiantiles —un puesto que parece haber sido creado para él—.

En la universidad, junto con los estudiantes graduados, Freire llevó a cabo un estudio sobre la enseñanza a adultos analfabetos en áreas urbanas y rurales del nordeste brasileño. Tanto Gerhardt como Taylor coinciden en que desde principios de 1961 Freire prosiguió en sus funciones hasta ser nombrado director del nuevo Servicio de Extensión Cultural de la universidad. Citando a Cynthia Brown (1975) como su fuente de información, Taylor manifiesta que desde octubre de 1962 hasta enero de 1964 el Servicio de Extensión Cultural recibió una asistencia financiera considerable de parte de la Agencia Norteamericana de Desarrollo Internacional (USAID), lo que claramente contaba con el conocimiento y apoyo de Freire (Taylor, 1993: 24)⁶.

En este período se desarrolló el Movimiento de Cultura Popular (MCP) y los Centros Populares de Cultura (CPC) surgieron a lo largo y a lo ancho de Brasil (de Kadt, 1970: 105). Freire participó con entusiasmo en los MCP de Recife desde sus comienzos, entre 1960 y 1963. Gerhardt (1993: 444) cuenta que su método de alfabetización fue desarrollado en un principio en un círculo cultural del MCP que Freire coordinaba en los suburbios de Recife. En 1961 el intendente de Recife, Miguel Arraes lo pidió que llevara a cabo una ambiciosa iniciativa del MCP de preparar un programa de alfabetización para el municipio (Taylor, 1993: 23). El programa tenía como fina-

6. En una alocución en 1993 sobre las trampas asociadas con la ayuda financiera internacional de las que Freire fue testigo cuando fue Secretario de Educación en San Pablo, Freire manifestó: "Siempre estoy abierto al diálogo. Pero, si necesitamos dinero para implementar proyectos y programas educativos, debemos ser los dueños del destino del dinero. Ningún país, ni entidad internacional puede imponer condiciones a nadie, a ningún país" (Freire, en de. Figueiredo-Coven y Gastaldo, 1995: 75).

lidad la transformación socioeconómica del nordeste (de Castro, 1969: 170). Freire desarrolló su método, explorando temas tales como el nacionalismo, remisión de ganancias, desarrollo y analfabetismo. Para la discusión de estos temas se formaban grupos (un proceso que Thomas Sanders compara con la psicoterapia de grupo), y los tópicos se presentaban esquematizados con representaciones visuales (Sanders, 1973).

De Kadt señala que posteriormente (alrededor de diciembre de 1962) Freire transfirió el programa de alfabetización del MCP al Servicio de Extensión Cultural de la universidad, hasta cierto punto en respuesta a su preocupación ante la creciente influencia de los comunistas en los MCP (de Kadt, 1970: 104).

En 1963, Freire recibió una invitación para representar al Ministerio de Educación en la Superintendencia de Desarrollo del Nordeste (SUDENE) donde trabajó con gente del SUDENE y del USAID, en la consideración de propuestas para proyectos educativos en el nordeste. Freire fue nombrado coordinador de un proyecto de alfabetización de adultos en el Estado de Río Grande do Norte, con fondos del programa de Alianza para el Progreso del USAID. Como lo relata Mashayekh (1974), dentro del proyecto piloto en la ciudad de Angicos, en un principio se les enseñó a leer y a escribir a 300 personas en el plazo de tres meses. Elias (1994:4) comenta que ese plazo no fue mayor a cuarenta y cinco días; el título que Cynthia Brown puso a su relato sobre el trabajo de alfabetización de Freire en el nordeste de Brasil *Literacy in 30 Hours* (Alfabetización en 30 horas) (1975) habla por sí mismo.

Como consecuencia del gran éxito que tuvo el proyecto de Angicos, Paulo de Tarso, amigo de Freire y recientemente nombrado ministro de educación del gobierno populista del Presidente João Goulart (1961-1964), le ofreció el puesto de director del Programa Nacional de Alfabetización del Brasil (Elias, 1994: 5). Allí, Freire redactó la planificación para unos 20,000 círculos culturales a los que asistirían aproximadamente dos millones de personas en el año 1964, extendiendo su trabajo de alfabetización a todo el país (Mackie, 1980a: 4). En un período de entre tres y cuatro meses, Freire y su equipo trabajaron con miles de obreros analfabetos. Organizaron, por cuenta propia, "trescientos círculos culturales en Brasilia y poblaciones aledañas, en los que tuvieron excelentes resultados" (Freire en Figueredo-Coven y Gastaldo, 1995: 65). Sin em-

bargo, Weiler manifiesta que no queda claro cuán exitosa fue esa campaña nacional (Weiler, 1996: 359).

El programa de alfabetización se basó en el modelo que Cuba puso en marcha para su campaña de alfabetización, programa que se había completado exitosamente el año anterior (Kozol, 1978; Leiner, 1987; Morales 1981; Skidmore, 1967: 244-256; Taylor, 1993: 24). El Programa Nacional de Alfabetización de Brasil fue un elemento fundamental dentro de la propuesta del Presidente Goulart para democratizar al país, ya que la constitución de Brasil tomaba a la alfabetización como una condición para ejercer el derecho al voto (Gerhardt, 1993: 445). Por lo tanto, una extensión masiva de la alfabetización crearía su correspondiente extensión de la democratización entre la gente.

Freire parece haber estado de acuerdo con el objetivo de la democratización (de Kadt, 1970: 104), aunque quizá pecó de inocente en cuanto a los métodos para su puesta en práctica. Por ejemplo, Moacir Gadotti (1994: 31) comenta que la solicitud de Freire ante el gobernador del Estado para que éste no visitara Angicos con fines electoralistas durante el desarrollo del proyecto de alfabetización "no fue completamente respetada". Taylor manifiesta que la opinión de Gerhardt sobre las campañas de alfabetización, cobran importancia ya que él observó el proceso de cerca: "los educadores habían abrazado los objetivos políticos de los organizadores del programa, o sea, del gobierno reformista provincial. La realidad muestra que las metas de las campañas eran evidentemente políticas" (Gerhardt, citado en Taylor, 1993: 26).

El trabajo que realizó Freire en el nordeste extendió el final de un período de rápido crecimiento en la economía de Brasil, que abarcó desde 1945 hasta 1960 (Wynia, 1990: 214-248). Durante ese período, una política de industrialización cimentada en la sustitución de importaciones, benefició fundamentalmente al sudeste del país, exacerbando la división entre los "dos Brasiles", tal como expresa Gary Wynia (1990: 217). Esta política se basaba principalmente en capitales extranjeros y prácticas comerciales importadas, de modo tal que el crecimiento no lograba ser sostenido. Para el año 1964, aproximadamente un tercio de la industria manufacturera del Brasil estaba en manos de extranjeros y la economía estaba en crisis. El 50 % de la población se componía de campesinos

analfabetos y urbanos pobres (quienes constituían el alumnado de Freire). La crisis económica se sumaba a una crisis política, mientras que el presidente Goulart trataba de encontrar el camino con un *impasse* que lograría mediante políticas populistas, entre las que se incluía fomentar la campaña de alfabetización de Freire.

Este fue un período en el que la Teología de la Liberación⁷ surgía en Latinoamérica, un proceso que aparentemente contaba con el apoyo del Papa Juan XXIII (1958-1963) y el Segundo Concilio Vaticano (1961-1965). El movimiento alcanzó su apogeo en 1968, cuando la Conferencia de Obispos Latinoamericanos de Medellín, Colombia, proclamó su "opción para los pobres". Aunque Freire era laico, formaba parte de este movimiento a través de su compromiso con las CEB y su asociación con el obispo Helder Câmara, principal teólogo de liberación.

En este clima de fermento religioso y creciente tensión política, el trabajo de Freire fue uno dentro de una serie de iniciativas en favor de los pobres durante los años '50 y principios de los '60. Algunas eran iniciativas del gobierno oficial, otras, de varios partidos políticos, inclusive del ilegal Partido Comunista Brasileño (PCB) y del maoísta *Partido Comunista do Brasil* (de Kadt, 1970 *passim*). Algunas, como la Acción Católica, las CEB y JUC, eran organizaciones católicas oficiales, aunque más adelante la JUC (en 1966) se declarara movimiento laico independiente (de Kadt, 1970: 80). En 1961 se estableció el *Movimento de Educação de Base* (MEB), una red católica de escuelas radiales dirigidas a los pobres y analfabetos en las regiones más desposeídas del Brasil, inclusive en el nordeste. El MEB estaba patrocinado, al igual que el trabajo de alfabetización de Freire, por el gobierno federal (Elias, 1994: 5).

La pedagogía no directiva del MEB tenía alguna afinidad con la pedagogía de Freire: ambas rechazaban lo que Freire llama el modo bancario de la educación en favor de la concientización, fomentaban el proceso sobre el contenido, y creían que el contenido debía provenir de los estudiantes. Sin embargo, el proceso educativo de Freire, como veremos más

7. Ver Gutiérrez (1973) sobre un texto de la Teoría de la Liberación clásica; ver también Hoff (1985) y Gheerbrant (1974).

adelante, se encuentra muy estructurado, mientras que el enfoque del MEB derivaba parcialmente de ideas sobre dinámica de grupo que tuvieron sus orígenes en Estados Unidos y las que le dan un valor positivo a la desestructuración. Pero el MEB también recibió la influencia de la tradición Jesuita de las tres etapas de meditación devota, utilizada en su método de ver-juzgar-actuar: "¿cuál es el caso, por qué es así y qué puede hacerse al respecto?". Este método era común a las CEB y los MEB, y Taylor lo describe haciendo un paralelismo con el método pedagógico de las tres etapas de Freire. El manifestaba que Freire, por lo tanto, hacía uso de un método probado y comprobado "tan cartesiano como católico" (Taylor, 1993: 74). Pero quién influyó a quién, es un punto de debate: Fernández (1985: 83) al describir al método de ver-juzgar-actuar empleado por las CEB en la década de 1980 incluye elementos del método de Freire. De Kadt (1970: 156) señala que desde fines de 1962, cuando el MEB tomó una postura más radical, hubo una "influencia mutua" entre Freire y el MEB, en particular en el nordeste. Carlos Alberto Torres (1993: 122) lo manifiesta con mayor énfasis, al decir que en 1963 el MEB adoptó el método de Freire como propio.

Los años 1961 y 1962 vieron el lanzamiento de un nuevo movimiento político (no un partido político); *Ação Popular* (AP), impulsado por ex-militantes de la JUC entre otros, dedicado a la concientización de los pobres. Además del apoyo de sus miembros estudiantiles, la AP logró el apoyo del SUDENE, el MCP y la campaña de alfabetización de Freire. Fue, según De Kadt, un movimiento populista de "intelectuales para la gente" (de Kadt, 1970: 82). Aunque la AP no tenía lazos formales con la iglesia, fue ampliamente considerada como una "organización paracristiana" (de Kadt, 1970: 83). Además, tenía una relación precaria con los comunistas. De Kadt comenta que la AP "compartía el desencanto post estalinista de los neomarxistas del mundo y los humanistas socialistas respecto de los resultados de la Revolución Rusa" y atacaba al PCB "fundamentalmente por la falta de una verdadera perspectiva revolucionaria" (de Kadt, 1970: 99). La política del PCB de *frente única* (frente unido) implicaba que muchas iniciativas populares incluyeran tanto comunistas, como católicos radicales no comunistas, entre otros, en grados variables. Como señala de Kadt (1970: 119), los comunistas "jugaban una amplia varie-

dad de roles, lo que dependía de su aliado" y los no comunistas los consideraban manipuladores. Aunque la filosofía de Freire estaba elaborada de una manera independiente, en muchos aspectos estaba estrechamente relacionada con la AP (de Kadt, 1970: 103), y es probable que él compartiera la sospecha de muchos activistas católicos de la AP sobre las actividades del PCB ya que, como hemos visto, él retiró su programa de alfabetización del MCP (sobre el cual influían los comunistas) en Recife. Es posible que también temiera que cualquier asociación con los comunistas pusiera en peligro los subsidios del USAID.

Quando en abril de 1964 los militares lanzaron un exitoso golpe de Estado, con el apoyo más que probable de Estados Unidos, el programa de democratización terminó abruptamente, y con él, el programa de alfabetización de Freire, los fondos del USAID le habían sido retirados casi por completo en enero de 1964. Al momento del golpe, el trabajo de Freire estaba "aún catalogado de ser potencial más que como un conjunto de logros reales" y por cierto, él no estaba incitando a las masas a una revuelta (de Kadt, 1970: 104). El veredicto de Taylor es revelador: él no era un agitador social sino un educador, "un intelectual que ocupaba esa posición de neutralidad que más tarde él mismo condenara" (Taylor, 1993: 23). Sin embargo, Freire estaba en la nómina de los anti-norteamericanos y pro-comunistas y fue uno entre los aproximadamente 10.000 empleados estatales que perdieron el empleo a resultas del golpe (Taylor, 1993: 27).

Gadotti (1994: 34) refiere que Freire buscó refugio por un tiempo en la casa de un diputado parlamentario amigo suyo y que fue arrestado en junio de 1964 cuando regresaba a Recife donde permaneció setenta días en prisión. Como señala Taylor (1993: 27-28), los relatos sobre la duración de su reclusión varían y la historia de su paso por el exilio es también confusa. Freire mismo discute sus sentimientos en ese momento en *Pedagogía de la esperanza* (PE: 31 ss.). Parece ser que al salir de la cárcel buscó refugio en la Embajada Boliviana e hizo los arreglos para viajar a Bolivia, donde se le otorgó asilo político, y llegó a este país en octubre de 1964, poco antes de que Bolivia también sufriera un golpe de Estado. Freire partió desde allí hacia Chile, con la anuencia del recientemente elegido presidente, el demócrata-cristiano Eduardo Frei, quien

estaba implementando una política de alfabetización y reforma agraria.

En Chile, Freire se reunió con su familia (Elza y sus cinco hijos) (PE: 34) en enero de 1965. A poco de su llegada, comenzó a trabajar como consultor del economista Jacques Chonchol, presidente del Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP) (PE: 34), donde se desempeñó en "el área que se llamó en Chile promoción humana" (PE: 39). Aquí colaboró con la gente que trabajaba en alfabetización de adultos en el Ministerio de Educación y con la Corporación de Reforma Agropecuaria del Ministerio de Agricultura. (CORA). Más tarde trabajó como consultor para INDAP y CORA desde un puesto de la UNESCO en el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA), una organización conjunta de las Naciones Unidas y el gobierno de Chile (PE: 39). Aquí organizó la investigación y capacitación con grupos de pequeños granjeros y campesinos (Gadotti, 1994: 359; Taylor, 1993: 27-29).

Reflexionando acerca del tiempo que pasó en Chile, Freire (PE: 42) relata que allí vivió el "respeto por las diferencias culturales, respeto por el contexto al que uno ha llegado, una crítica a la 'invasión cultural', al sectarismo y una defensa a la naturaleza radical" sobre lo que escribió en *Pedagogía del oprimido*. Por cierto, su paso por Chile parece haber sido una experiencia radicalizante para Freire. Así lo recuerda,

"Aprendimos de los análisis, reacciones y críticas de colombianos, venezolanos, cubanos, mexicanos, bolivianos, argentinos, paraguayos, brasileños, chilenos y europeos -análisis que iban desde una aceptación casi inestricta de la democracia cristiana hasta su total rechazo. Había críticas sectarias e intolerantes, pero también las había abiertas y radicales en el sentido que yo defiendo."

(PE: 44)

En Chile, Freire escribió varios ensayos y artículos, inclusive *Educación como práctica de la libertad*, obra a la que describió como una reelaboración de su tesis doctoral (PE: 17) y *¿Extensión o comunicación?* Estos trabajos fueron realizados entre 1965 y 1968, y su primera publicación se realizó en 1967 y 1969, respectivamente; más tarde se tradujeron al inglés y se publicaron juntas con el título de *Education for*

Critical Consciousness (Educación para la conciencia crítica), y luego como *Education: the Practice of Freedom* (Educación: la práctica de la libertad, EPL). En 1968 terminó el libro que le otorgó gran fama, *Pedagogía del oprimido* (PO), obra a la que Elias (1994: 6) describió como "un manual para la educación revolucionaria". En el capítulo 2 de *Pedagogía de la esperanza*, Freire describe el proceso de escritura de *Pedagogía del oprimido*. Este fue el primer trabajo de Freire que se publicó en inglés, en Estados Unidos, en 1970, y luego en Gran Bretaña en 1972 y junto con esta publicación las ideas de Freire comenzaron a difundirse por el mundo. Desde entonces su obra se ha traducido a muchos idiomas, tales como francés, alemán, japonés, coreano y español y es considerado el texto clásico de Freire. En 1995 se publicó la nueva edición revisada del 20° aniversario (Freire, 1995), en la que Freire quiso corregir la "marca sexista" que tenía el original (PE: 65).

En 1969, Freire partió de Chile para ocupar un puesto de profesor visitante en el Centro de Estudios en Educación y Desarrollo de la Universidad de Harvard y fue miembro del Centro para el Estudio del Desarrollo y el Cambio Social de Cambridge, en Massachusetts. Mientras estuvo en Estados Unidos, escribió los ensayos "El proceso de la alfabetización de adultos como acción cultural para la liberación" y "Acción cultural y concientización", que la publicación *Harvard Educational Review* editó en 1970 como un artículo y luego un libro con el título *Acción cultural para la liberación* (ACL).

Durante este período en Estados Unidos, Freire se contactó con educadores radicales, entre los que figuraban Ivan Illich y Jonathan Kozol. Freire e Illich colaboraron en una serie de seminarios que se dieron en los veranos de 1969 y 1970 en el Centro de Documentación Intercultural, en Cuernavaca, México (Mackie, 1980a: 6). Taylor (1993: 30) señala que este período de desafío a la ortodoxia, particularmente en educación, y la publicación de *Pedagogía del oprimido* y el artículo del *Harvard Educational Review* "establecieron rápidamente la reputación internacional de Freire como un pedagogo radical y hasta revolucionario", a pesar de que no se contaba con resultados publicados y cuantificables de sus programas de alfabetización.

En 1970 fue elegido en Chile un gobierno liderado por el marxista Salvador Allende. Freire realizó dos nuevas visitas a

Chile durante el mandato de Allende (PE: 35). El ha descrito una breve visita que realizó en junio de 1973 como "una de las más inolvidables que haya hecho" y dijo que durante esta visita aprendió mucho sobre la lucha de clases (Freire, 1993: 186). Cuando a fines de ese año el gobierno de Allende fue derrocado, el nuevo régimen del Gral. Pinochet declaró a Freire persona no grata (Mackie, 1990a: 6). Mientras tanto, el método de Freire cobraba popularidad en Latinoamérica, como lo informa Torres (1993: 123), "poniéndose en práctica casi en todos lados, en pequeña escala, o bien incorporado dentro de experiencias hechas sobre educación de adultos en el ámbito nacional", tal como sucediera en Uruguay, Argentina, México, Perú y Ecuador. Sin embargo, la inestabilidad presente en la región, tal como lo evidenciaron los golpes en Chile y en Argentina en 1973, interrumpieron varias de estas experiencias.

En 1970, Freire se mudó desde Estados Unidos a Suiza para ocupar el puesto de consultor especial de la Oficina de Educación en el Consejo Eclesiástico Mundial (WCC), en Ginebra. En la carta con la que aceptó este puesto, Freire manifestaba: "Ustedes deben saber que he tomado una decisión. Mi causa es la de los desposeídos de esta tierra. Deberían saber que opté por la revolución"⁸ (Simpfendorfer, citado en Gerhardt, 1993: 449). En 1971, Freire, en compañía de otros exiliados brasileños, estableció en Ginebra el Instituto de Acción Cultural (IDAC), una organización dedicada a la instauración de una pedagogía política basada en la concientización.

La posición que logró Freire en el Consejo Eclesiástico Mundial le permitió diseminar sus ideas por todo el mundo a través de consultorías, seminarios y apariciones en congresos. Weiler sostiene que es entonces cuando se creó "el mito de Freire, el revolucionario, no sólo a través de sus libros, sino a través de sus carismáticas apariciones personales" (Weiler, 1996: 359). Los gobiernos de muchas colonias recientemente independizadas buscaban su consejo. Colonias que estaban en la lucha por educar a sus nutridas poblaciones analfabetas, incluyendo a Guinea-Bissau, São Tomé y Príncipe, el

8. Las referencias que hace Freire son sobre el clásico anticolonialista de Fanon: *The Wretched of the Earth* (1967) y a la declaración de Guevara: "Los cristianos deben decidirse de una vez por todas por la revolución, particularmente en nuestro continente, donde la fe cristiana es tan importante entre las masas populares" (citado en McLellan, 1987: 155).

gobierno "New Jewel" de Granada y el gobierno Sandinista de Nicaragua (en el capítulo 5 se trata la evaluación de estas campañas). En su libro *Pedagogía en proceso: cartas a Guinea-Bissau* (CGB), publicado en 1978, aparece una serie de cartas que le envió a Mario Cabral, Comisionado Estatal para la Educación y la Cultura, hermano de Amílcar Cabral, y a otros miembros de la Comisión, entre enero de 1975 y mayo de 1976. La campaña de São Tomé y Príncipe fue descrita por el mismo Freire, en Freire y Macedo (1987, cap. 4) y en Freire (1981). Las campañas de Granada y Nicaragua fueron descritas por Torres (1991) y Cardenal y Miller (1981).

La creciente influencia internacional de Freire en ese momento puede verse reflejada en un informe del simposio internacional de la UNESCO sobre alfabetización, que se llevó a cabo en Persepolis, Irán, en 1975. El informe distinguía las dos funciones de la alfabetización: la "económica" y la "cultural", esta última "alentaba el desarrollo desde la conciencia primaria hacia la conciencia crítica (proceso de 'concientización')" (citado en Street, 1984: 187).

Freire ha dicho que a través de los viajes que realizó por todo el mundo con el WCC pudo "superar el riesgo que a veces corren los exiliados de estar demasiado alejados, debido a su trabajo como intelectuales, de las experiencias más reales y concretas" o de "perderse en un juego de palabras" (Freire y Faundez, 1989: 13). En 1980, cuando aún estaba exiliado en Guinea, Freire se convirtió en miembro fundador del Partido de los Trabajadores de Brasil (Partido dos Trabalhadores, PT) (Freire, 1993: 57), comprometiéndose por primera vez con un partido político.

La amnistía de 1979 permitió que Freire regresara de visita a su tierra y, desde 1980 hasta su muerte, en 1997, volvió a vivir y a trabajar en Brasil. En un principio, trabajó en el *Centro de Estudos em Educação* y luego tomó un cargo como Profesor de Filosofía de la Educación en la *Pontificia Universidade Católica de São Paulo* y en la *Universidade de Campinas* en San Pablo. En 1985 se publica *Las políticas de la educación* (PEd), una colección de artículos publicados con anterioridad, incluyendo el de 1970 "Acción cultural y concientización", tomado de *Acción cultural para la liberación*. Lo que ahora se agrega al libro es un diálogo grabado con el traductor del libro, Donald Macedo (PEd: 175-199). En

1985, Elza y Paulo Freire recibieron el Premio para los Educadores Cristianos, en Estados Unidos. La UNESCO le otorgó a Freire el Premio de la Paz en 1986, año en el que falleció su esposa Elza.

Muchos de sus recientes libros que serán publicados en inglés son coproducciones con personas que comparten su pensamiento: con Ira Shor, *Pedagogía para la liberación: diálogos para la transformación de la educación*; con Donald Macedo, *Alfabetización: leyendo la palabra y el mundo*, ambos publicados en Gran Bretaña en 1987; en 1989, con Antonio Faundez, *Aprendiendo a cuestionar: una pedagogía para la liberación*, publicado por WCC; en 1990, con Myles Horton, *Se hace camino al andar*; y en 1994, con Miguel Escobar, Alfredo Fernández y Gilberto Guevara-Niebla, *Paulo Freire sobre Educación Superior*.

El primero es un "libro parlante", transcripto de la grabación de conversaciones que mantuvieron Shor y Freire y se concentra en los problemas que surgen de la enseñanza impartida en tiempo completo a grandes grupos de alumnos "dificiles". El segundo es una recopilación que incluye ensayos de Freire, reproducida de publicaciones anteriores y de charlas en las que elabora su teoría de la alfabetización, junto con diálogos que mantuvieron Freire y Macedo, en los cuales discuten el trabajo de Freire, quien, además, responde a la crítica que se le hace. También aparecen relatos históricos de las campañas de alfabetización llevadas a cabo en São Tomé y Príncipe y una reseña de la campaña en Guinea-Bissau, el tema de su anterior libro, *Pedagogía en proceso: las cartas a Guinea-Bissau* (CGB). *Aprendiendo a cuestionar* (Freire y Faundez, 1989) es otro libro parlante, esta vez con el registro de una conversación con el sucesor de Freire dentro de la subunidad de Educación del WCC, el filósofo chileno, seguidor de Gramsci, Antonio Faundez.

Freire volvió a casarse en 1988. Su segunda esposa, Ana María Araújo ("Nita"), fue su alumna y era la hija de su antiguo rector (Freire, 1993: 55). Ella colaboró con Freire, compartiendo los escenarios donde realizaban apariciones públicas y escribiendo el Epílogo y extensas Notas en la obra de Freire *Pedagogía de la esperanza*.

En 1989, Freire fue elegido para ocupar el puesto de Secretario de Educación de San Pablo, nombramiento que estuvo

a cargo de la intendente de la administración municipal del PT, Luiza Erundina, un período sobre el que se trató en una serie de entrevistas transcritas en su libro *Pedagogía de la ciudad* (Freire, 1993) y en una entrevista con Torres (Torres y Freire, 1994: 101-102). Mientras estuvo en esa función estableció cuatro prioridades para el programa de reforma educativa del PT: 1) democratización y acceso; 2) democratización de la administración; 3) nueva calidad de la enseñanza; 4) educación de jóvenes y adultos (Freire, 1993: 150).

En el marco del cuarto ítem mencionado, Freire estableció el MOVA, un movimiento de alfabetización con el objetivo de educar a 60.000 personas, en 2000 círculos culturales (Taylor, 1993: 32). Al referirse a este período, Freire resalta su compromiso con la autonomía de la escuela, el desarrollo profesional permanente de los profesores, la reorientación del currículum, el diálogo con los padres, estudiantes y profesionales de la educación y la inclusión de académicos universitarios dentro del programa de reforma. También subraya su determinación para mejorar la deplorable condición en la que se encontraban muchas de las escuelas públicas de San Pablo y para encarar el tema de la "ilógica y amenazante burocracia" (Freire, 1993: 35). Sin embargo, el PT perdió las elecciones municipales en la ciudad en 1992, y no queda claro hasta qué punto llegaron los cambios que habían comenzado en el período de Freire (Torres y Freire, 1994: 102).

Luego de renunciar a su cargo de Secretario de Educación, en mayo de 1991, Freire retomó su puesto en la universidad y sus escritos (Taylor, 1993: 33). En el transcurso de su larga carrera, le fueron otorgados numerosos premios y doctorados honorarios, inclusive el Premio Simón Rodríguez en educación, en 1992, otorgado por la OEA.

Taylor señala que ninguno de los trabajos de Freire que fueran publicados en inglés luego de su regreso a Brasil muestra cambios radicales en su pensamiento o sus prácticas (Taylor, 1993: 32) y su último libro de importancia, *Pedagogía de la esperanza: reviviendo Pedagogía del oprimido*, no es la excepción. En él, Freire reflexiona sobre su experiencia y reafirma y busca aclarar los temas de sus libros más famosos.

En la visión de Freire, la educación es un proceso permanentemente político. La clase de educación y la clase de política que él promueve son exploradas en el resto del presente

capítulo. Comenzaré con una breve reseña de algunos de los conceptos claves de Freire: la concientización y la "cultura del silencio", "praxis y diálogo", "educación bancaria" y "educación problematizadora". En este marco, delinearé más tarde el método pedagógico de Freire antes de entrar de lleno en la naturaleza de la política y la teología que comprende la visión freireana de la educación como política.

La visión de Freire de la educación como política

Utilizo el término "visión" en vez de "teoría", ya que se ha dicho siempre que Freire no teoriza, sino que "reflexiona sobre sus experiencias" (Furter, 1974: 119). El también ha dicho que su trabajo debe verse como parte de un proceso y no como un producto terminado; Faundez habla de su constante necesidad de explicar sus propios dichos (Freire y Faundez, 1989: 101). Debido a que en sus publicaciones Freire tiende a reiterar más que a desarrollar sus ideas, resulta difícil hablar de su trabajo inequívocamente en términos de una teoría completa.

Sin embargo, Freire insiste con que "no hay práctica que no tenga una teoría incorporada" (Freire, 1993: 132) y su práctica está moldeada sobre varias teorías: él es un pensador ecléctico por excelencia. Sin embargo, su eclecticismo no es fortuito, sino históricamente específico y refleja su formación como intelectual católico en el período que va desde mediados de la década de 1940 hasta 1964 y sus experiencias siguientes. La ubicación histórica de Freire queda evidente en la enunciaci3n de Kadt (1970: 102) sobre la "unidad de teoría y práctica", praxis, que muchos educadores de adultos consideran un concepto característicamente freireano:

"Los marxistas reconocen la 'unidad de teoría y práctica'; los radicales católicos comparten este principio con ellos, no sólo como el resultado de sus raíces comunes en la dialéctica hegeliana, sino, también, como el resultado de una preocupación por el 'compromiso' en el pensamiento existencialista. Freire reconoce influencias de una variada gama de fuentes, incluyendo a Aristóteles, Hegel y Rousseau, conexión que ha sido convincentemente demostrada por Taylor."

(1993: 45-50)

Al igual que otros radicales católicos de su generación en Brasil⁹, Freire incorpora aspectos del marxismo, incluyendo ideas del mismo Marx, y, hasta cierto punto (lo que se tratará en el capítulo 4), de Gramsci, y otros tantos pensadores y activistas neomarxistas. Entre ellos figuran: Louis Althusser, Agnes Heller, Georg Lukács, Mao Tse Tung, Che Guevara, Erich Fromm, Leszek Kolakowski, Herbert Marcuse, Karel Kosík, Gajo Petrovic y Lucien Goldmann y los anticolonialistas Frantz Fanon, Albert Memmi y Amílcar Cabral. Freire también cita a existencialistas tales como Jean-Paul Sartre, Emmanuel Mounier y Gabriel Marcel, los fenomenólogos Edmund Husserl y Maurice Merleau-Ponty y la filósofa política y analista del totalitarismo, Hanna Arendt.

Sin embargo, no todas sus influencias provienen de la lectura; Freire ha agradecido a "todos los que me inspiraron con su palabra" durante su exilio en Chile: "Marcela Gajardo, Jaques Chonchol, Jorge Mellado, Juan Carlos Poblete, Raúl Velozo y Pelli, todos ellos chilenos. Paulo de Tarso y Plinio Sampaio, Amino Affonso, Maria Edy, Flávio Toledo, Wilson Cantoni, Ernani Fiori, João Zacariotti, José Luiz Fiori y Antonio Romanelli, brasileños" (PE: 62).

9. En su estudio sobre los católicos radicales en Brasil, de Kadt (1970: 142) menciona a Lebre, Mounier, Marx, Sartre, Teilhard de Chardin y Vaz como las principales fuentes intelectuales de ideas radicales en los años que precedieron el golpe de 1964. Si bien el estudio de de Kadt tiene la suficiente seriedad, es importante recordar que se centra en los católicos radicales —como lo señala—, no se refiere a las visiones radicales "que se estaban desarrollando —nunque en menor escala— dentro de las Iglesias Protestantes del Brasil" (de Kadt, 1970: 5). La observación que hace MacEoin (1973: 68) resaltando que la importancia del protestantismo en Latinoamérica es mucho mayor de lo que en general se estima debería ser tomado en cuenta. MacEoin afirma que los protestantes radicales y los progresistas hicieron una alianza táctica con los radicales católicos y que Freire contribuyó con *Cristianismo y Sociedad*, un periódico trimestral sobre teología, filosofía y ciencia política, publicado por la organización protestante progresista, ISAL (Iglesia y Sociedad en América Latina); ISAL fue fundada en 1962 en Uruguay (MacEoin 1973: 68-69). Además, no es mi intención sugerir que Freire necesariamente haya leído a todos los autores aquí citados, antes de exiliarse fuera de Brasil ha dicho, por ejemplo, que leyó a Gramsci por primera vez durante su exilio (Freire en de Figueredo-Cowen y Gastaldo, 1995: 63). Taylor (1993: 43) relaciona la exposición de Freire a las ideas neomarxistas, como también a "un amplio espectro de pedagogía y filosofía marxista y clásica", que incluye a Gramsci, a su exilio en Chile. Ver capítulo 4 sobre un tratamiento de la influencia de Gramsci sobre Freire.

También escribe afectuosamente sobre el "conocimiento que da la experiencia vivida" de los trabajadores rurales que conoció en Chile (PE: 44) y de su deuda de gratitud para con Elza (PE: 64).

Freire ha descrito su trabajo de alfabetización como "en-cuadrado dentro de las bases teóricas de la psicolingüística y la sociolingüística" (Freire en de Figueredo-Cowen y Gastaldo, 1995: 66). En un discurso, en 1993, dijo que había descubierto a Vygotsky diez años antes y ahora sentía que "es imposible pensar en la alfabetización sin leer a Piaget y a Vygotsky" (Freire, en de Figueredo-Cowen y Gastaldo, 1995: 63).

En algunos casos la influencia de un pensador es obvia una vez que se ha identificado la fuente. Por ejemplo, de Kadt (1970) rastrea la influencia de la dialéctica hegeliana, a través del filósofo y teólogo jesuita Henrique de Lima Vaz, SJ, sobre los radicales católicos en Brasil. El concepto de la "conciencia histórica" de Vaz que aparece en una publicación de 1962, podía ser fácilmente confundido para Freire. El sostiene que la conciencia histórica surge cuando el hombre comienza a ver su mundo desde un punto de vista crítico, y se da cuenta del hecho de que "la historia se desarrolla en un determinado lapso de tiempo empírico, que toma cuerpo por medio de la acción del hombre en la forma de iniciativa histórica; acción ésta que transforma al mundo" (Vaz, citado en de Kadt, 1970: 87-88). Del mismo modo, el existencialismo cristiano personalista de Emmanuel Mounier, con su énfasis en el hombre y el despliegue de su potencial (de Kadt, 1970: 91), tuvo una profunda influencia en Freire.

Taylor sostiene que las características principales de la filosofía de Freire, como son sus ideas utópicas y el uso del concepto de praxis, pueden encontrarse en los escritos de los marxistas humanistas Kolakowski, Petrovic y, en particular, Kosík. La deuda de Freire para con Kosík se pone de manifiesto en el análisis que Taylor (1993: 44-45) hace sobre las estructuras paralelas de *Pedagogía del oprimido* y *Dialéctica de lo concreto*, de Kosík (1976), y en su cuidadosa lectura sobre las referencias directas e indirectas que Freire hace sobre Kosík. Taylor identifica como comunes a ambos libros los siguientes temas: "la reproducción social y la realidad de la opresión, estructuras bancarias sociales y sistemas bancarios de educación, lectura del mundo y concientización dialógica,

la praxis de la libertad y la práctica de la educación" (Taylor, 1993: 45).

Taylor (1993: 34-51) también resalta la importante influencia que tuvieron los académicos franceses sobre las primeras lecturas de Freire, en especial la influencia de *l'éducation nouvelle*, con su principio central, en el que "la educación no es nada menos que la vida misma" y sus raíces en la educación francesa y alemana de los años '20 (Taylor, 1993: 37). Identifica a Lucien Febvre como la fuente del concepto freireano de conciencia estratificada y capaz de acelerarse o retardarse, y encuentra el origen de la técnica freireana de decodificar en la introducción de Febvre al análisis del discurso. También identifica a Feinert como fuente de inspiración para la pedagogía freireana centrada en la alfabetización (Taylor, 1993: 35).

El meticuloso estudio de Taylor muestra que una cosa es identificar las probables fuentes de ideas e inspiración de Freire, y otra muy distinta es hallar la naturaleza y extensión de su influencia y los modos en los cuales se interconectaban en su pensamiento. Freire es selectivo en sus apropiaciones. Gerhardt (1993: 442) lo cita, por ejemplo, diciendo en una entrevista, en 1978, que él no quería adherir al marxismo o al existencialismo, ya que encontraba puntos cuestionables en las obras de Marx y de Jaspers.

Con respecto a Marx, los recuerdos de Freire sobre el PCB en Brasil previos a 1964 pueden haber sido un factor para que se abstuviera de tomar un compromiso total con el marxismo. Freire, a mi juicio, es *marxizante*, tomando un modismo brasileño, lo que quiere decir "no totalmente marxista, pero inspirado en y simpatizante de las ideas revolucionarias marxistas" (de Kadt, 1970: 110), posición que no era extraña entre los influidos por la Teología de la Liberación. Quizás también sea *existencializante*. De ser así, él estaría cómodamente dentro de la esfera de la Teología de la Liberación, ya que, como lo manifiesta McLellan (1987: 150), el movimiento estaba fuertemente influido por la tradición del existencialismo que los teólogos progresistas abrazaban antes de mediados de la década del '60, mientras que rechazaban su característico individualismo a favor de un enfoque más estructuralista. Por cierto, Freire es un pensador sincrético, ya que sigue aquellas ramas del catolicismo que entrelazan elementos dispares, sin cometer herejías.

Por lo tanto, las contradicciones filosóficas de Freire son, en gran medida, las contradicciones de la Teología de la Liberación o, al menos, del ambiente de la Teología de la Liberación. Del mismo modo, su lenguaje, que ha sido condenado por impenetrable, alcanza, en el mejor de los casos, la categoría de poético, lo que también es un sello distintivo de la Teología de la Liberación. Como señala McLellan, esta característica: "ha hecho posible que se produzca una comprensión de la alienación y la opresión (y, por consiguiente, una resistencia frente a ello) dentro de la conciencia religiosa entre la gente que permanecería ajena a los tonos racionales del discurso puramente marxista" (McLellan, 1987: 155). Quizás el don particular de Freire hizo que tal comprensión surgiera dentro de la conciencia profesional de los educadores de adultos.

Dadas todas estas influencias teóricas y de estilo, no es irracional buscar un marco teórico en el trabajo de Freire, aunque sea uno implícito. Quizás el marco de la metáfora no sea la mejor elección; sin embargo, para quien entrelaza tal multiplicidad de ideas y de fuentes —el mismo Freire habla de "telas" y "tapices" en sus reflexiones sobre su vida y su trabajo en *Pedagogía de la esperanza*—, estas metáforas más flexibles parecen apropiadas. ¿Cuál es, entonces, la tela que Freire ha tramado y cómo se ha desarrollado desde sus primeros trabajos en Brasil?

Concientización

El motivo fundamental de la trama teórica de Freire es su concepto de concientización. Freire no inventó el término; éste surgió de las deliberaciones del ISEB a fines de la década del '50 y fue popularizado en el extranjero por el obispo Helder Camara (O'Gorman, 1978: 53). De Kadt (1970: 98) manifiesta que la concientización era comúnmente utilizada entre los católicos radicales en Brasil con anterioridad al golpe de Estado y que era un objetivo expreso de iniciativas como las del MCP y el MEB.

A pesar de la generalizada aceptación en Brasil antes del golpe, la concientización es un concepto evasivo dentro de la obra de Freire. Una manifestación temprana publicada sobre este concepto es sin duda la más sucinta de todas: "la

concientización representa el desarrollo del despertar de una conciencia crítica" (EPL: 19). Freire resalta que este desarrollo "debe surgir de un esfuerzo educativo crítico basado en condiciones históricas favorables", que no es el resultado inevitable de "grandes cambios económicos" (EPL: 19).

Más allá de que el concepto sea evasivo, el proceso, como lo ha descrito Freire en sus obras, es altamente elaborado. La concientización implica el paso a través de varias etapas que corresponden a los distintos niveles de conciencia que Freire bien describe en *Educación: la práctica de la libertad y Acción cultural para la liberación*. Describe el nivel inferior como "conciencia semi-intransitiva": La considera típica de la gente pobre, campesinos y trabajadores que habitan los latifundios y las favelas de Brasil. En esta situación, la gente está sumergida dentro del proceso histórico, preocupada sólo por la supervivencia; en consecuencia, "confunden sus percepciones de los objetos y los desafíos del ambiente, y caen presa de explicaciones mágicas, ya que no pueden aprehender la verdadera causalidad" (EPL: 17). Si la explicación de sus males es vista por la gente pobre y oprimida recayendo en un poder superior, o en su propia incapacidad "natural", "la acción que ellos tomen no estará orientada a transformar la realidad, sino que se orientará hacia aquellos seres superiores que son los responsables de la situación problemática, o hacia esa presumible incapacidad" (ACL: 63).

Sostiene que la conciencia semi-intransitiva es característica de la gente que se encuentra atrapada en la "cultura del silencio", imposibilitada de descubrir y articular su visión del mundo y, por consiguiente, imposibilitada de actuar para cambiarlo. Define la cultura del silencio como "una expresión superestructural que condiciona una forma especial de conciencia [...] nacida de la relación entre el Tercer Mundo y la metrópolis" (ACL: 57). En esta relación se plantea la dependencia del Tercer Mundo ante la metrópolis. Freire describe al Brasil como una sociedad dependiente en los siguientes términos:

"La sociedad dependiente es, por definición, una sociedad silenciada. Su voz no es una voz auténtica sino el mero eco de la voz de la metrópolis en todo aspecto es la metrópolis la que habla, y la sociedad dependiente la que escucha."

(Freire, citado en Hawthorn, 1980: 30)

Freire plantea que la cultura del silencio es característica también de "aquellas áreas de las metrópolis que se identifican con el Tercer Mundo como áreas de silencio" (ACL: 57). Para Freire, el "Tercer Mundo" comprende cualquier grupo de personas que hayan experimentado invasión cultural (PO: 121). Es sobre la base de manifestaciones como éstas que algunos educadores sostienen que su enfoque es generalizable y aplicable a la educación de la gente pobre y oprimida en países como Gran Bretaña o Estados Unidos¹⁰.

Al salir del estado de conciencia semi-intransitiva, la gente entra en la etapa que Freire denomina "transitiva ingenua". Esta se caracteriza por:

"...una exagerada simplificación de los problemas; una fuerte tendencia al carácter sociable; falta de interés en la investigación acompañada de un acentuado gusto por las explicaciones extravagantes; fragilidad en los argumentos; un estilo fuertemente emocional; por la práctica de la polémica más que la del diálogo; las explicaciones mágicas"

(EPL: 18)

Freire afirma que el paso de la etapa semi-intransitiva a la de transitiva ingenua es el resultado natural de las presiones y la estimulación que la urbanización provoca sobre números cada vez más elevados de personas (EPL: 19). Esto implica que no hay un rol para la educación *per se* durante esta transición: el educador constituye el ambiente.

En la etapa siguiente del proceso, sin embargo, advierte que existe el peligro de que la gente pase de la etapa transitiva ingenua no hacia una transitividad crítica de conciencia, sino hacia la conciencia fanatizada, ya que existe "una relación potencial muy cercana entre la transitiva ingenua y la masificación" (EPL: 19). La gente con la conciencia fanatizada es irracional, derrotada, degradada y deshumanizada, dominada y dirigida por otros, mientras que se creen seres libres, al tiempo que le temen a la libertad. Para evitar este descenso al fanatismo se requiere un "programa educativo activo y dialógico, comprometido con la responsabilidad social y política" (EPL: 19). Alega que "se ha establecido una relación explícita entre

10. Ver, por ejemplo, Giroux (1985) y Kirkwood y Kirkwood (1989).

la acción cultural para la liberación" con la "concientización como su principal empresa" y "la trascendencia de los estados semi-intransitivo y transitivo ingenuo de la conciencia crítica" (ACL: 78).

El objetivo de la concientización, la conciencia críticamente transitiva, se caracteriza por:

"...la profundidad en la interpretación de los problemas; la sustitución de principios causales por explicaciones mágicas; por probar los propios 'hallazgos' y estar abiertos a la revisión; por el intento de evitar la distorsión al percibir los problemas y evitar preconceptos al analizarlos; por evitar la transferencia de responsabilidades; rechazar una posición pasiva; por la solidez de los argumentos; la práctica del diálogo más que de la polémica; la receptividad ante nuevas razones que exceden la mera novedad y por el buen sentido de no rechazar lo viejo sólo por ser viejo; aceptar lo que es válido, tanto en lo viejo como en lo nuevo." (EPL: 18)

~~La conciencia críticamente transitiva, en consecuencia, es típica de "regímenes auténticamente democráticos y corresponde a formas de vida altamente permeables, interrogativas, inquietas y dialógicas"~~ (EPL: 18-19).

Las referencias posteriores que Freire hace sobre la concientización se caracterizan por los intentos de corregir las malinterpretaciones sobre su significado. Por ejemplo, en un intento de responder a las acusaciones que indican que la concientización es "una actitud falsamente intelectual frente a la realidad", en 1970 Freire afirmó que "la concientización no puede existir sin, o fuera de la praxis, o sea, fuera de la acción-reflexión" (Freire, 1976a: 224).

La tensión entre reflexión y acción dentro de su concepto de concientización siguió siendo problemática para Freire, aunque a mediados de la década de 1970 dio lugar a un mayor énfasis sobre la importancia de la acción. Como una crítica a su propia visión previa de la concientización, encapsulada en su afirmación dentro de *Pedagogía del oprimido* que expresaba que "decir una palabra verdadera es transformar al mundo" (pág. 60), Freire comentó:

"Mi error no estuvo en reconocer la importancia fundamental del conocimiento de la realidad en el proceso de su cambio, sino en

no tomar a estos dos momentos diferentes -el conocimiento de la realidad y el trabajo de transformar esa realidad- en su relación dialéctica. Fue como si yo estuviera diciendo que descubrir la realidad ya significaba transformarla."

(Freire, 1975: 15)

Cynthia Brown reconoce la distinción entre estos dos momentos en su descripción del proceso literario de Freire. Ella describe a la concientización como "un proceso en el cual se estimula a la gente para analizar su realidad, para tomar más conciencia de los apremios que surgen en sus vidas, y para actuar a fin de transformar su situación" (C. Brown, 1975: 20). Freire repite esta postura en *Pedagogía de la esperanza*: "La práctica revelatoria, gnoseológica de la educación no produce por sí misma la transformación del mundo: pero sí la implica" (pág. 31).

Luego de un tiempo, todos los esfuerzos de Freire por comunicar el significado de la concientización le resultaron inadecuados. En 1979, durante una visita que hizo a la India, Freire manifestó que no había usado la palabra por siete años porque se había desvirtuado mucho en Latinoamérica y Estados Unidos (Freire, 1979: 1). En *Pedagogía de la ciudad* explicaba que dejó de usar el término porque la gente tomaba a la concientización como una "píldora mágica" capaz de cambiar al mundo. En su lugar, se valió de entrevistas, seminarios y artículos para aclarar lo que quería decir (Freire, 1993: 111).

¿Por qué el concepto de concientización, que para Freire es tan significativo y resulta tan importante para cualquiera que pretenda entender su trabajo, es a la vez tan evasivo? Indudablemente, parte del problema es el estilo de escritura difusa que emplea Freire. Las dificultades para su traducción pueden haber contribuido al problema, aunque Freire negó esto enfáticamente con respecto a *Pedagogía del oprimido* (pág. 74). El uso que el propio Freire ha hecho del término ha cambiado, y su tácita decisión de dejar de usarlo, no hizo sino aumentar la confusión. Es probable, además, que en un principio haya asumido que sus lectores comprendían el término *concientización*. A partir de 1964 Freire se dirigió con más frecuencia a públicos internacionales de quienes no puede darse por sentado compartan la experiencia, la visión del mundo, o la terminología de los radicales católicos de Sudamérica. Pero exis-

ten serios problemas en lo que respecta a la teoría de la conciencia que él presenta, que podrían apuntar a sostener las razones que fundamenten las dificultades que Freire encontró para comunicar lo que él quería decir con concientización; éstas se discutirán más adelante.

A pesar de lo difícil que resultó para Freire transmitir el significado real de la palabra concientización, nunca abandonó el concepto, el cual permanece como un motivo fundamental en sus obras más recientes. Para Freire, la concientización es aún "la profundización del advenimiento de la conciencia" (Freire, 1993: 109) y nuevamente confirma el término en *Pedagogía de la esperanza*, citando un pasaje que originariamente fuera publicado en 1975 (pág. 103). Subraya que "el hecho de no haber usado la palabra por un tiempo no implica que refute su significación [...] siempre estuve comprometido con la más profunda comprensión de este concepto en mis actividades teóricas y prácticas" (Freire, 1993: 109, 110).

Praxis y diálogo

Si la concientización es el objetivo del proceso educativo, los conceptos freireanos de *praxis* y *diálogo* son los dos principios interrelacionados sobre los que se basa el proceso. En *Pedagogía del oprimido* manifiesta que *praxis* quiere decir "la acción y la reflexión de los hombres sobre su mundo con el objetivo de transformarlo" (pág. 52). Para Freire, acción y reflexión deberían darse simultáneamente (PO: 99) y elabora el concepto de praxis de la siguiente manera (PO: 60 n1):

Acción	}	[REDACTED]
Reflexión		
Sacrificio de la acción	=	verbalismo
Sacrificio de la reflexión	=	activismo

No obstante, la *praxis* sola, sin diálogo, no es suficiente. Para Freire diálogo es "el encuentro de los hombres, mediados por el mundo, con el objetivo de pronunciar a este mundo" (PO: 61). El diálogo es más que la mera comunicación; para Freire tiene una significación casi mística. En un pasaje impregnado de alusiones bíblicas, Freire afirma que el diálogo

entraña la comunicación entre los líderes y la gente, profesores y alumnos, una comunión que sólo es posible cuando hay amor, esperanza, fe, confianza y humildad: "El amor es al mismo tiempo la base del diálogo y el diálogo mismo" (PO: 62). Freire ha reafirmado su compromiso con el diálogo en *Pedagogía de la esperanza* (pp. 116-117), subrayando su naturaleza democrática: "El diálogo entre profesores y alumnos no los colocó en la misma posición, en términos profesionales; pero sí marca una posición democrática entre ellos".

Dado que la concientización es el objetivo del proyecto educativo de Freire y que la praxis y el diálogo son los dos principios fundamentales que lo sustentan, ¿qué clase de proceso educativo es el que propone Freire? En *Pedagogía del oprimido*, Freire responde a esto valiéndose de un recurso al que apela a lo largo de sus escritos: presenta dos grupos de afirmaciones como bipolaridades, con la posición preferencial identificada en términos de sus antítesis. Contraponen la "educación bancaria" a la "educación problematizadora" en términos que no dan lugar a dudas en cuanto a cuál es el enfoque favorecido.

"Educación bancaria" y "educación problematizadora"

Mientras que, por un lado, la educación bancaria "anestesia e inhibe el poder creativo", procurando "mantener la *submersión* de la conciencia", la educación problematizadora implica un constante descubrimiento de la realidad y "procura la *emergencia* de la conciencia y la intervención crítica en la realidad" (PO: 54). Para Freire, la educación bancaria...

"procura, al mitificar la realidad, ocultar ciertos hechos que explican el modo en el que el hombre existe en el mundo; la educación problematizadora se autoimpone la tarea de desmitificar. La educación bancaria resiste el diálogo; la educación problematizadora considera indispensable al diálogo para el acto de cognición que lleva al descubrimiento de la realidad. La educación bancaria trata a los alumnos como objetos de asistencia; la educación problematizadora los hace pensadores críticos. La educación bancaria inhibe la creatividad y la mística (aunque no puede destruir por completo) la intencionalidad de la conciencia al aislar la conciencia del

mundo, negándoles a los hombres, de este modo, su vocación ontológica e histórica de ser más humanos. La educación problematizadora se basa en la creatividad y estimula la verdadera reflexión y la acción sobre la realidad, respondiendo, de este modo, a la vocación que los hombres tienen como seres que son auténticos sólo cuando se comprometen en una transformación cuestionadora y creativa. En suma: la teoría y práctica bancaria, como fuerzas inmovilizantes y estancadoras, no logran reconocer al hombre como seres históricos; la teoría y práctica problematizadoras toman la historicidad del hombre como punto de partida."

(PO: 56)

La educación en el modo bancario es de carácter narrativo más que dialógico. Por el contrario, la educación problematizadora disuelve la distancia entre los roles del educador y el educando, y los mezcla conformándose así una nueva entidad. La educación problematizadora requiere la resolución de la contradicción educador/educando de modo que "a través del diálogo, 'el educador de los educandos' y 'los educandos del educador' dejan de existir como tales y surge un nuevo término: el educador-educando con los educandos-educadores" (PO: 53). De modo que el educador ya no es sólo el que educa, sino aquel que es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa" (PO: 53).

Para Freire, "la concepción problematizadora de la educación no sirve ni puede servir al opresor" (PO: 58-59). El tema resulta exageradamente simple: el proceso educativo refleja a la sociedad como un todo, de modo que la educación bancaria refleja a una sociedad opresora, y la educación dialógica, problematizadora y concientizadora es la característica de una sociedad humana, basada en valores libertarios. Pero, ¿qué significa esto desde el punto de vista de lo que realmente sucede en el proceso educativo? En este punto comenzamos a examinar el método educativo que lleva el nombre de Freire y que está diseñado para hacer de la educación problematizadora una realidad.

El método "psicosocial"

El método Paulo Freire –denominación que desagradaba a Freire– (Freire, 1993: 55), también conocido como "método

psicosocial" de la educación problematizadora (Sanders, 1973; McGinn, 1973) fue descrito por primera vez en *La educación como práctica de la libertad* y luego elaborado en *Pedagogía del oprimido*. Comprende dos etapas, una campaña de alfabetización y una fase post-alfabetización, diseñada para promover la concientización. Ambas están inspiradas en el concepto antropológico de la cultura, la distinción fundamental entre el mundo natural y el mundo de la acción humana. El punto de partida debe ser siempre con los hombres "en el aquí y ahora, lo que constituye la situación dentro de la cual están sumergidos, de la cual emergen y en la cual intervienen" (PO: 57). Sólo partiendo de esa situación "que determina la percepción que los hombres tengan de ella" es que podrán comenzar a recorrer el camino hacia la concientización, del cual ya se ha hablado. Freire manifiesta que "para hacer esto auténticamente, los hombres deben percibir la situación en la que se encuentran, no como un designio inalterable, sino simplemente como algo limitante que constituye un desafío" (PO: 57).

Frente a esto, el método de alfabetización de Freire evita los primeros libros de lectura y, en cambio, explota el hecho de que las palabras en portugués están compuestas por sílabas. Esto significa que todas las palabras en portugués de más de una sílaba pueden ser "generadoras" en el sentido técnico de producir sílabas que pueden ser reacomodadas para generar nuevas palabras. Sin embargo, algunas palabras son más generadoras que otras, ya que son particularmente significantes –generan significado– para aquellos involucrados. Tales palabras generadoras se identifican a través de una investigación del vocabulario de los educandos y las circunstancias de sus vidas. Los investigadores llevan a cabo una selección tanto en base a la complejidad fonémica como al poder semántico que las palabras tienen para los involucrados. Estas palabras generadoras luego son representadas bajo la forma de "codificaciones", imágenes visuales que los investigadores preparan en diapositivas, donde se ilustran las situaciones existenciales típicas de los educandos.

El objetivo de estas codificaciones es desafiar al alumno para que "decodifique" elementos de su propia realidad. Se preparan tarjetas que muestran el análisis de las familias fonémicas que corresponden a las palabras generadoras. Luego esto se pasa a una diapositiva.

no es neutral, no afirma que sea así. El distingue entre " la persona ingenua no maliciosa y la persona ingenua astuta o táctica" teniendo en cuenta que los primeros pueden aprender de su propia práctica, renunciando de ese modo a su propia ingenuidad y asumir una nueva postura crítica (Freire y Macedo, 1987: 43).

Pero para ser crítico, el educador debe ser políticamente conciente, y Freire constantemente afirma que la suya es una pedagogía política. Su obra está minada de términos y conceptos teológicos. Por lo tanto, es necesario examinar la trama y urdimbre de su tejido teórico: su política y su teología.

Política y teología de Freire:

Freire no se considera un teólogo, no más de lo que se considera un teórico político, pero creo que es necesario comprender algo de su teología como de su política para lograr una evaluación justa de su pensamiento. La teología de Freire no ha sido explorada tan en detalle como su política, pero, como lo subraya Taylor, en la obra de Freire: "el lenguaje de la fe cristiana es más que mero ropaje de apariencia: realmente constituye el esqueleto o el apuntalamiento de su análisis filosófico y social" (Taylor, 1993: 56).

El mismo Freire señala que la teología tiene "una función vital que cumplir" (Freire, 1972b: 8). Elias, quien escribe con autoridad sobre la teología de Freire desde la perspectiva católica liberal, manifiesta que Freire considera que dos artículos suyos sobre la iglesia, escritos a principios de la década de 1970, son relevantes para la comprensión de su pensamiento más maduro (Elias, 1994: 143). Estos son "Educación, Liberación y la Iglesia" (reimpreso en PEd: cap. 10) y "El rol educativo de las Iglesias en Latinoamérica" (Freire, 1972a). Además de las referencias teológicas que son recurrentes en sus trabajos publicados, Freire ha publicado "Carta a un estudiante de Teología" (Freire, 1972b) y un texto en el que da un respaldo apasionado a la obra de James Cone *Black Theology of Liberation* (reimpreso en PEd: cap. 11).

Elias identifica a Freire con esa teología eminentemente política, la Teología de la Liberación. La caracteriza de dos modos. Habla del compromiso con la liberación de los opri-

midos, convocando a los cristianos, en especial en el Tercer Mundo, a que sean revolucionarios en la sociedad. Trata de un modo realista el tema del compromiso político, hasta el punto de proponer violencia revolucionaria, y pone énfasis en algunos elementos que la tradición cristiana descuida: política, utopía, el Dios liberador, la iglesia profética (Elias, 1994: 136). Elias ve a la teología de Freire como una teología de la esperanza, utópica en su condena a la injusticia y en la anunciación de libertad y justicia, imbuida de la visión de un Dios que le otorga el poder a la gente para que haga la historia a través de sus esfuerzos por la liberación (Elias, 1994: 138). El punto de partida de la teología de Freire es la humanidad: "así como la Palabra se convirtió en carne, la Palabra podrá ser alcanzada sólo a través del hombre" (Freire, citado en Elias, 1994: 141). Entonces, la insistencia de Freire en el diálogo como técnica educativa nace de su insistencia en que "la propia naturaleza de la vida humana está caracterizada por una comunicación dialógica con Dios, la naturaleza y otras personas" (Elias, 1994: 149, énfasis en el original).

Elias remarca el énfasis que Freire pone en la muerte y la resurrección y la necesidad de que cada cristiano tenga su "experiencia de Pascuas" (Elias, 1994: 141). Además, subraya que Freire ve a la iglesia como una institución comprometida con la historia y menciona la distinción que hace entre tres tipos de iglesia, la tradicionalista, la reformista y la profética, como ejemplares de distintos niveles de conciencia, respectivamente: semi-intransitiva, ingenua, y crítica. Las Comunidades Eclesiásticas de Base (CEB) y las iglesias en *Black Theology of Liberation* de Cone (PE: cap. 11) son, para Freire, ejemplos de la iglesia críticamente conciente (Elias, 1994: 143-145).

Además de discutir la influencia de la Teología de la Liberación en Freire, Elias (1994: 145-147) traza la influencia de Freire sobre la Teología de la Liberación, citando referencias favorables a la pedagogía freireana por parte de dos teólogos de la liberación líderes: Gustavo Gutiérrez y Juan Segundo. Mientras que se manifiesta crítico en algunos aspectos de la teología de Freire, tales como su imposibilidad de tomar en cuenta el pecado original, el veredicto de Elias (1994: 44) es que Freire es un "educador marxista-existencialista-cristiano".

El artículo de Gillian Cooper (1995) resulta también oportuno. Ella sostiene, con convicción, que una de las razones por

las que Freire es malinterpretado con tanta frecuencia es que los educadores freireanos marxistas o socialistas no contemplan su teología, y los educadores freireanos cristianos desvalorizan su marxismo y simplifican su cristianismo (Cooper, 1995: 66). Señala que hay "un acercamiento potencial entre la ontología de Freire y la teología cristiana" de modo que el optimismo de Freire sobre la naturaleza humana, y su fe en el valor de ésta, son, así, no sólo marxistas sino cristianos" (Cooper, 1995: 71). El optimismo utópico freireano es importante ya que, como señala Cooper:

"Muchos de aquellos que trabajan en la educación de adultos [...] reconocerían que la descripción que Freire hace de la educación ha dejado de ser utópica. En cambio está caracterizada por el pesimismo y el pragmatismo. Ha quedado atrapada en la ideología del capitalismo, y resuena con el lenguaje de los mercados y un pragmatismo temeroso."

(Cooper, 1995: 72)

Cooper cita la contribución a la colección de Jarvis y Walter (1993), "Adult Education and Theological Interpretations", que incluye a Welton, quien discute fervientemente que la comprensión de Freire del proceso de concientización como una "conversión de los oprimidos transfiere explícitamente los temas bíblicos a la práctica pedagógica histórica" (Welton, 1993: 74). Cooper llega a la conclusión de que una "conversación prolongada entre los educadores freireanos y los educadores de la iglesia podría resultar fructífera para ambos" (Cooper, 1995: 78).

Como he mencionado anteriormente, Freire puede comprenderse mejor si se lo toma como un radical católico, surgido del ambiente que produjo la Teología de la Liberación e identificado con sus principios. La pedagogía de la liberación freireana puede verse como la analogía pedagógica de la Teología de la Liberación. Esta última se define a sí misma en oposición a la iglesia tradicional y reformista y, como lo afirma Giroux, Freire es un "duro crítico de la iglesia reaccionaria" (Giroux, en PEd: XVII). En este encuadre, el papel de Freire es profético, en el sentido que discute Cooper, quien señala que, más que predecir el futuro, "dentro del Antiguo Testamento, la tarea principal de los profetas era la de desafiar al pensa-

miento y exponer la ideología" (Cooper, 1995: 75). El optimismo profético de Freire es una luz de inspiración para muchos educadores de adultos que pueden no saber que su energía proviene de la teología cristiana.

Entonces, ¿qué sucede con la política de Freire? Aquí el cuadro es más complejo. Aunque Freire se identificaba claramente con la izquierda, no permanecía quieto desde la perspectiva política. Mientras su trabajo literario se desarrollaba en Brasil con los auspicios de un gobierno populista, Freire estaba convencido de que a los brasileños "se los podía ayudar a aprender democracia a través del ejercicio de la democracia" (EPL: 36). La educación en este contexto era, según él, un aditamento importante del nacionalismo democrático ya que "nada resultaba más amenazante para el correcto desarrollo del surgimiento popular, que una práctica educativa que no lograra ofrecer las oportunidades para el análisis y el debate de problemas, o para la participación genuina; una que no sólo no se identificara con la tendencia hacia la democratización sino que reforzara nuestra falta de experiencia democrática" (EPL: 36).

Tal como finalmente sucedió, el gobierno populista y el nacionalismo democrático de Freire cayeron víctimas de una amenaza mucho mayor que una práctica educativa inadecuada. Esto fue con el golpe de Estado de 1964.

Tal como lo veremos, a Freire aún se lo acusa de ser populista, pero la mayoría de los observadores registran un cambio en sus ideas hacia una postura política más abiertamente radical, ostensiblemente marxista a partir del golpe de Estado y su posterior exilio. El mismo Freire subrayó que el cambio se refleja en sus trabajos a partir de *Pedagogía del oprimido* (escrito en 1968) (PE: 88-89). No todos están de acuerdo sobre cuándo o si se dio este cambio; sin embargo, Frank Youngman (1986: cap. 5), en su cuidadosa consideración sobre la pedagogía de Freire, descubre un cambio no del todo feliz desde el humanismo radical hacia una posición más explícitamente marxista en la década de 1970 (o sea, después de *Pedagogía del oprimido*) ejemplificada en su *Pedagogía en proceso: las cartas a Guinea-Bissau*. Youngman sostiene que en esta época Freire estaba más preocupado con el rol del partido revolucionario. Sin embargo, como veremos más adelante, no me parece un argumento del todo convincente, en parte porque considero que el compromiso de Freire con el partido revolu-

cionario en Guinea-Bissau no es lo suficientemente crítico: es más un acto de fe que un compromiso político. También podría verse como una continuación, dentro de un contexto político diferente, de su aceptación sin críticas a la línea de gobierno que había en Brasil con anterioridad al golpe.

El relato de Freire sobre su experiencia del exilio en Chile en *Pedagogía de la esperanza* se expresa en términos de un movimiento hacia la izquierda, pero en el cual evitó el sectarismo que consideraba endémico dentro de la izquierda marxista. Escribe en apoyo al Movimiento Independiente Revolucionario (MIR), al que delinea como "constituido por una juventud revolucionaria en desacuerdo con lo que para ellos era una desviación del partido comunista plasmada en la 'coexistencia' con elementos de 'la democracia burguesa' (PE: 36).

Toma distancia de la política del MIR utilizando la frase "lo que para ellos era una desviación". No obstante, relata con aprobación su impresión sobre un proyecto educativo que el MIR llevó a cabo en Chile, donde estuvo de visita en 1973: "Nueva Habana tenía un futuro, entonces, si bien incierto, y el clima que la rodeaba y la pedagogía experimental con la que se estaba trabajando era de esperanza" (PE: 37). En realidad, el hecho de que Freire aprobara al MIR puede radicar tanto en su entusiasmo por las iniciativas de educación popular como en su política, la que describía como "constantemente a la izquierda del partido comunista" (PE: 36).

Freire rechaza claramente el sectarismo de izquierda. Su opinión sobre la disgregación en los grupos de izquierda en Chile es inflexible: "A esta distancia, resulta sencillo ver que sólo una política radical, no una sectaria, sino una que busque la unidad en la diversidad entre fuerzas progresivas, podría haber ganado la batalla por una democracia que pudiese hacer frente al poder y la virulencia de la derecha" (PE: 37).

En la mayor parte de Latinoamérica se dieron una suerte de mini-cismas, además del principal cisma sectario que se dio en la izquierda entre las posiciones marxista-leninista y maoísta. Freire eludió el compromiso con cualquiera de los dos frentes, y sospecho que sus esfuerzos por permanecer no alineado a pesar del sectarismo de la izquierda puede servir como explicación para el tono elusivo de sus escritos políticos. Sin embargo, hay resonancias persistentes del maoísmo en los escritos de Freire, como se lo aclara en la discusión siguiente

sobre el concepto freireano del liderazgo revolucionario. Existe, además, una ambivalencia en lo referente a clase, que se analiza más adelante en el contexto de mi argumentación sobre el concepto de Freire de la opresión.

Desde 1980, sin embargo, Freire se identificó con las políticas del partido que él ayudó a fundar, el Partido de los Trabajadores (PT), al que Torres describe en una conversación con Freire (en McLaren y Lankshear, 1994: 101) como "un partido socialista democrático". La explicación que da de su posición política actual en *Pedagogía de la esperanza* está inequívocamente expresada en términos de clase:

"La perspectiva democrática, progresiva posmoderna en la que tomo mi posición reconoce el derecho que la clase trabajadora tiene a ser capacitada de modo tal que sepa cómo funciona la sociedad, que sepa sus derechos y obligaciones, que sepa la historia de la clase trabajadora y el rol que los movimientos populares cumplen al rehacer a la sociedad sobre la base de un molde más democrático. La clase trabajadora tiene el derecho de conocer su geografía, su idioma o, mejor dicho, un entendimiento crítico del idioma en su relación dialéctica con el pensamiento y el mundo: las interrelaciones dialécticas del idioma, la ideología, las clases sociales y la educación."

(PE: 132)

En otro pasaje del mismo libro escribe sobre la oportunidad que, según él, ofrece el colapso del estilo soviético del "socialismo realista" a "la continua lucha por el sueño socialista, purificado de sus distorsiones autoritarias, su repulsividad totalitaria, su ceguera sectaria" (PE: 96).

De modo que, ¿deja Freire de ser *marxizante* para pasar a ser un marxista maduro? Creo que no: el PT no es un partido marxista revolucionario. La relación de Freire con el marxismo continúa siendo ambigua, pero no mucho más que la de muchos otros intelectuales de izquierda de su generación: En sus escritos más recientes, desecha la sugerencia de que Marx "ha sido", sosteniendo: "para mí, él continúa siendo, sólo que es necesario redescubrirlo" (PE: 88).

El pensamiento y la fe de Freire son sincréticos; para él, marxismo y cristiandad son complementarios. Como expresó en una entrevista en 1974: "Cuando conocí a Marx, aún

me encontraba con Cristo en las esquinas al encontrarme con la gente" (Freire, cit. en Walker, 1980: 126). Más recientemente, afirmaba que disfrutaba "una cierta camaradería con Cristo y con Marx, lo que sorprende a ciertos cristianos y hace sospechosos a los ingenuos marxistas" (Freire, 1993: 55).

Los debates sobre la orientación política de Freire continuaron a lo largo de su carrera desde una variedad de perspectivas, eclipsando aquellas que versaban sobre su teología. Aún más, mi discusión sobre la política de Freire ha sido expresada desde el punto de vista de su lealtad (o falta de ella) hacia un partido político y su adhesión (o rechazo a adherirse) a una "línea" política. Pero la política de Freire se ha convertido en el blanco de sectores que desafían tal categorización, en particular de las feministas. Más adelante consideraré estas críticas.

La cuestión es si la trama política y teológica de Freire es lo suficientemente fuerte para resistir el peso de los reclamos que él hace en favor de ella. Para probarlo observaré algunos de los modos en los que la política y la teología de Freire están conceptualizadas: sobre su concepto de la opresión; sobre su modelo de liderazgo revolucionario; y sobre su formulación del proceso pedagógico.

El concepto de Freire sobre la opresión

Freire se describe como el producto de una sociedad altamente racista y machista y afirma que en sus primeros años estuvo "ante todo golpeado por la opresión racial y de clase" (Freire y Macedo, en McLaren y Leonard, 1993: 171). No obstante, una de las críticas más escuchadas sobre Freire es que él carece de esa herramienta esencial para un marxista: un análisis de clase. Freire lo ha negado vehementemente (PE: 88 ss.) y es posible encontrar varios pasajes en sus escritos donde expone sin retaceos ideas marxistas sobre opresión de clase y resistencia. Por ejemplo, en *Pedagogía del oprimido* Freire escribe sobre "aquellos que compran y aquellos que están obligados a vender su trabajo" y sobre el "irreconciliable antagonismo que existe entre las dos clases" (pág. 113). En un diálogo con Macedo (Freire y Macedo, 1993:172), Freire mani-

LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA LIBERTAD

por
PAULO FREIRE



EDUCACIÓN *VERSUS* MASIFICACIÓN

Nos preocupaba encontrar en los análisis de los capítulos anteriores una respuesta a las condiciones de la transición brasileña en el campo de la pedagogía, respuesta que tome en consideración el problema del desarrollo económico y el de la participación popular en este mismo desarrollo y de la inserción crítica del hombre brasileño en el proceso de "democratización fundamental" que nos caracterizaba, y que no descuide los signos de nuestra experiencia democrática, de raíces histórico-culturales, en contradicción con la nueva posición que el proceso exige del hombre brasileño.

Estábamos y estamos convencidos de que la contribución del educador brasileño a su sociedad en nacimiento, frente a los economistas, los sociólogos, como todos los especialistas que buscan mejorar sus pautas, habría de ser la de una educación crítica y criticista. De una educación que intentase el pasaje de la transitividad ingenua a la transitividad crítica, ampliando y profundizando la capacidad de captar los desafíos del tiempo, colocando al hombre brasileño en condiciones de resistir a los poderes de la emocionalidad de la propia transición. Armarlo contra la fuerza de los irracionalismos, de los que era presa fácil, en la posición transitivamente ingenua.

Estábamos y estamos convencidos, con Lipset,¹ de que "el aumento de la riqueza no está solamente relacionado con el desarrollo de la democracia para alterar las condiciones sociales de los trabajadores; en realidad, alcanza la forma de estructura social que ya no se representa

¹ Lourenço Filho, *apud*.

como un triángulo alargado para transformarse en un rombo con una clase media siempre creciente. La renta nacional se relaciona siempre con los valores políticos y el estilo de vida de la clase dominante. Cuanto más pobre sea una nación y más baja las formas de vida de las clases inferiores, mayor será la presión de los estratos superiores sobre ellas, consideradas despreciables, innatamente inferiores, casta sin valor. Las acentuadas diferencias de estilo de vida entre las superiores y las inferiores se presentan como psicológicamente necesarias. Consecuentemente, los más altos estratos tienden a encarar los derechos políticos de los inferiores, particularmente el derecho a interferir en el poder, como cosa absurda e in-moral".

En la medida, pues, en que las clases populares emergen, descubren y sienten esa visualización que las élites hacen de ellas, se inclinan, siempre que pueden, a respuestas auténticamente agresivas. Estas élites, asustadas, tienden a silenciar a las masas populares, domesticándolas por la fuerza o con soluciones paternalistas. Tienden a detener el proceso, del cual surge la elevación popular, con todas sus consecuencias.

He aquí un problema decisivo en la fase actual del proceso brasileño: lograr el desarrollo económico, como base de la democracia, del cual resulte la supresión del poder inhumano detentado por las clases muy ricas que oprimen a las muy pobres, y hacer coincidir ese desarrollo con un proyecto autónomo de la nación brasileña.

Desarrollo ² que incluye no sólo cuestiones técnicas o de política puramente económica, o de reformas estructurales, sino que encierre en sí el cambio de una mentalidad a otra, la necesidad de reformas profundas, fundamento del desarrollo y de la propia democracia. El problema

² A este respecto, véase Gunnar Myrdal, *Solidaridad o desintegración*.

sería que al emerger el pueblo con sus crecientes reivindicaciones no asustase a las clases más poderosas, a las cuales, repitiendo a Lipset, "los derechos políticos de las clases más bajas, particularmente el de interferir en el poder [les parece] esencialmente absurdo e inmoral".

Cuanto más se hable de la necesidad de reformas, de la ascensión del pueblo al poder en términos muchas veces emocionales y despreciando totalmente la vigencia del poder de las élites como si hubiese descubierto que tener privilegios no es sólo tener derechos, sino sobre todo deberes para con su nación, más se armarán esas élites "irracionalmente" para la defensa de sus privilegios inauténticos, más se congregarán en torno a sus intereses de grupo que, según Anísio Teixeira, "están lejos de identificarse con la nación. Son más bien la antinación".³

El clima del irracionalismo se acentúa produciendo posiciones sectarias de cualquier matiz, a las cuales nos referimos en el primer capítulo.

La mayor parte del pueblo, que emerge desorganizado, ingenuo y desesperado, con fuertes índices de analfabetismo y semianalfabetismo, llega a ser juguete de los irracionalismos.

Y la clase media, siempre buscando la ascensión y la obtención de privilegios, temiendo naturalmente su proletarización ingenua y emocional, veía en la concienciación popular una amenaza para su paz. De ahí su posición reaccionaria frente a este nuevo proceso.

Y cuanto más sentíamos que el proceso brasileño, en el juego cada vez más profundo de sus contradicciones, llegaba a posiciones irracionales y anunciaba un nuevo retroceso, más nos parecía imperiosa una amplia acción educativa crítica.⁴

³ Anísio Teixeira, *Revolução e educação*, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XXXIX, p. 3.

⁴ Queremos señalar que cuando criticamos la inadecuada edu-

Tenemos que convencernos de esta obviedad: una sociedad que venía y viene sufriendo alteraciones tan profundas y a veces hasta bruscas y en la cual las transformaciones tienden a activar cada vez más al pueblo necesita una reforma urgente y total en su proceso educativo, una reforma que alcance su propia organización y el propio trabajo educacional de las instituciones, sobrepasando los límites estrictamente pedagógicos. Necesita una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política.

En este sentido, Mannheim hace afirmaciones que se adecuan a las condiciones que comenzábamos a vivir. Dice textualmente: "Pero en una sociedad en la cual los cambios más importantes se producen por medio de la liberación colectiva y donde las revaloraciones deben basarse en el consentimiento y en la comprensión intelectual se requiere un sistema educacional completamente nuevo, un sistema que concentre sus mayores energías

cación en la nueva situación dada en el proceso brasileño somos conscientes de que no debe encararse ingenuamente, como algo milagroso que puede transformar la sociedad brasileña. Pero lo que no puede negarse es su fuerza instrumental que sería nula si estuviera superpuesta a las condiciones del contexto en el cual se aplica. Vale decir, que sola nada puede hacer, porque por el mero hecho de "estar sola" ya no puede ser instrumental. Por eso, se insiste en que, si no corresponde a la dinámica de las otras fuerzas de transformación del contexto cultural, se torna puramente ornamental y, más de una vez, a instrumental. De ahí que no pueda encararse "la educación como un valor absoluto; y tampoco la escuela como una institución incondicionada", utilizando la exacta afirmación del profesor Costa Pinto, expresada en uno de los más recientes y lúcidos estudios brasileños sobre *Sociologia e desenvolvimento*. Ver, en este sentido, también a Roberto Moreira, *Educação e desenvolvimento no Brasil*, Río de Janeiro, 1960, e *Hipótesis e diretrizes para o estudo das resistências a mudança social, tendo em vista a educação e a instrução pública como condições ou fatores*, en *Revista de la Asociación Pedagógica de Curitiba*, Paraná, 1959.

en el desarrollo de nuestros poderes intelectuales y dé lugar a una estructura mental capaz de resistir el peso del escepticismo y hacer frente a los movimientos de pánico cuando llegue la hora del desprendimiento de muchos de nuestros hábitos mentales".⁵

Si no vivíamos aún una fase como la que ya resaltamos, en la cual "los cambios más importantes se hiciesen por medio de la liberación colectiva", el creciente ímpetu popular nos llevaría a este punto, si no hubiese involución en él que lo hiciese más emocional que crítico.

Una de las preocupaciones fundamentales, a nuestro juicio, de una educación para el desarrollo y la democracia debe ser proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo frente a una civilización industrial que se encuentra ampliamente armada como para provocarlo;⁶ aun cuando esté armada de medios con los cuales amplíe las condiciones existenciales del hombre.⁷

⁵ Karl Mannheim, *Diagnóstico de nuestro tiempo*, pp. 31-2.

⁶ Véase Peter Drucker, *La nueva sociedad*.

⁷ La producción en serie, típica del mundo altamente técnico de hoy, como organización del trabajo humano es, posiblemente, uno de los factores más característicos de masificación del hombre, ya que exige de él un comportamiento mecanizado por la repetición de un mismo acto, con el que realiza sólo una parte de la totalidad de la obra, de la cual se desvincula, y por lo tanto lo "domestica"; le exige una actitud crítica frente a su producción, lo deshumaniza, con la estrechez de la especialización exagerada, reduce sus horizontes, hace de él un ser pasivo, miedoso, ingenuo. De ahí su gran contradicción: la ampliación de la esfera de participación y el peligro de esta ampliación se distorsiona con la limitación de la crítica, debido a la especialización exagerada de la producción en serie. La solución, en verdad, no puede estar en la defensa de formas anticuadas e inadecuadas para el mundo de hoy, sino en la aceptación de la realidad y en la solución objetiva de sus palabras. Tampoco puede estar en la creación de un pesimismo ingenuo y en el horror a la máquina, sino en la humanización del hombre.

EDUCACIÓN VERSUS MASIFICACIÓN

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio "yo", sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus "descubrimientos", a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos.

Frente a una sociedad dinámica en transición, no admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, "oyendo, preguntando, investigando". Sólo creemos en una educación que haga del hombre un ser cada vez más consciente de su transitividad, críticamente, o cada vez más racional.⁸

La propia esencia de la democracia incluye una nota fundamental, que le es intrínseca: el cambio. Los regímenes democráticos se nutren en verdad del cambio constante. Son flexibles, inquietos y, por eso mismo, el hombre de esos regímenes debe tener mayor flexibilidad de conciencia.⁹ La falta de esta permeabilidad viene siendo una de las más serias irregularidades de los regímenes democráticos actuales, por la ausencia de correspondencia

·Apreciamos los análisis de Mounier, en este sentido (Emmanuel Mounier, *Sombras de medo sobre o século xx*).

⁸ Al usar la expresión racionalidad o racionalismo, hacemos nuestras las palabras de Popper: "Lo que llamo verdadero racionalismo es el racionalismo de Sócrates. Es la conciencia de las propias limitaciones, la modestia intelectual de los que saben cuántas veces yerran y cuánto dependen de otros aun para obtener ese conocimiento". Karl Popper, *A sociedade democrática e seus inimigos*, traducción brasileña.

⁹ Véase Zevedei Barbu, *Democracy and Dictatorship*.

entre el sentido del cambio, característico no sólo de la democracia sino de la civilización tecnológica, y una cierta rigidez mental del hombre que, masificándose, deja de asumir posturas crecientemente críticas frente a la vida. Excluido de la órbita de las decisiones que se limita cada vez más a pequeñas minorías, es guiado por los medios de publicidad, a tal punto que en nada confía sino en aquello que oyó en la radio, en la televisión o leyó en los periódicos.¹⁰

De ahí su identificación con formas místicas que explican su mundo. Su comportamiento es el del hombre que pierde dolorosamente su dirección. Es el hombre sin raíces.

Sentimos, igualmente, que nuestra democracia en aprendizaje se hallaba, en cierto aspecto, el histórico-cultural, marcada por irregularidades fruto de nuestra inexperiencia de autogobierno, y, por otro lado, se hallaba amenazada por el riesgo de no sobrepasar la transitividad ingenua, que no es capaz de ofrecer al hombre brasileño la comprensión del sentido profundamente cambiante de su sociedad y de su tiempo. Más aún, no le daría, lo que es peor, la convicción de que participa de los cambios de su sociedad, convicción indispensable para el desarrollo de la democracia.

Doblemente importante se nos presentaba el esfuerzo de la reformulación de nuestro actuar educativo, en el sentido de la auténtica democracia. Actuar educativo que, no olvidando o desconociendo las condiciones culturales de nuestra formación paternalista, vertical, y por ello antidemocrática, no olvidase tampoco las nuevas condiciones actuales. Por otro lado, condiciones propicias al desarrollo de nuestra mentalidad democrática que no estuviesen distorsionadas por los irracionalismos, ya que

¹⁰ Véase Wright Mills, *La élite del poder*.

EDUCACIÓN VERSUS MASIFICACIÓN

las épocas de cambios rápidos corresponden a una mayor flexibilidad en la comprensión que tenga el hombre, que lo puede predisponer a formas de vida más elásticamente democráticas.¹¹

Irrefutablemente, Brasil estaba viviendo ese mismo proceso en sus centros mayores y medianos, y reflejando por lo tanto influencias renovadoras en centros menores, a través de la radio, del cine, de la televisión, del camión, del avión. Momento en el cual la transividad de la conciencia se asociaba a fenómenos de rebelión popular,¹² uno de los síntomas más promisorios de nuestra vida política. Agreguemos que al defender y aun enaltecer el proceso de rebelión del hombre brasileño no estamos pretendiendo una posición espontánea del hombre en rebelión. Entendemos la rebelión como un síntoma de ascensión, como una introducción a la plenitud. Por eso mismo es que nuestra simpatía por la rebelión no podría radicar nunca en sus manifestaciones preponderantemente pasionales. Por el contrario, nuestra simpatía está sumada a un profundo sentido de responsabilidad que siempre nos llevó a luchar por la promoción impostergable de la ingenuidad crítica, de la rebelión en inserción.

Nos convencemos cada vez más de que para lograrlo el hombre brasileño tendría que ganar su responsabilidad social y política, viviendo esa responsabilidad, parti-

¹¹ Barbu, *op. cit.*

¹² La rebelión se manifiesta por un conjunto de disposiciones mentales activistas, nacidas de los nuevos estímulos, característicos de la sociedad en "apertura". La superación un tanto brusca del estado de inmersión del pueblo donde no practicaba la participación lo dejaba un tanto atónito frente a las nuevas experiencias que se estaban dando: la participación. La rebelión es harto ingenua y, por eso mismo, tiene un tenor emocional. De ahí la necesidad de ser transformada en ingeniería. Al respecto es fundamental la lectura de Zevedei Barbu, *Problems of Historical Psychology*.

icipando, ganando cada vez mayor ingerencia en los destinos de la escuela de su hijo, en los destinos de su sindicato, de su empresa, a través de gremios, clubes, consejos; ganando ingerencia en la vida de su barrio, de su iglesia, en la vida de su comunidad rural, por la participación activa en asociaciones, en clubes, sociedades benéficas.

Así, iríamos ayudando al hombre brasileño, en el clima cultural de la fase de transición, a aprender democracia, en la propia vivencia de la misma.

Es verdad que existe un saber que se ofrece al hombre experimentalmente, existencialmente, éste es el saber democrático.

Muchas veces nosotros los brasileños pretendemos, en la insistencia de nuestras tendencias verbosas, transmitir al pueblo esta sabiduría nacionalmente. Como si fuese posible dictar cátedra sobre democracia y al mismo tiempo consideramos "absurda e inmoral" la participación del pueblo en el poder.

De ahí la necesidad de una educación valiente, que discuta con el hombre común su derecho a aquella participación. Una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida. Educación del "yo me maravillo" y no sólo del "yo hago". Vital, no sólo aquella que insiste en la transmisión de lo que Whitehead llama *inert ideas*¹³ —"ideas inertes, quiere decir, ideas que la mente se limita a recibir sin que las utilice, verifique o transforme en nuevas combinaciones".

No hay nada que contradiga y comprometa más la

¹³ A. N. Whitehead, *The Aims of Education and other Essays*, pp. 1-2.

superación popular que una educación que no permita al educando experimentar el debate y el análisis de los problemas y que no le propicie condiciones de verdadera participación. Vale decir, una educación que lejos de identificarse con el nuevo clima para ayudar a lograr la democratización intensifique nuestra inexperiencia democrática, alimentándola. Educación que se pierde en el estéril palabrerío, hueco y vacío. Palabrerío que estimula la palabra "fácil".

Generalmente, cuando se critica nuestra educación, nuestro apego a la palabra hueca, a la verbosidad, se dice que su pecado es ser "teórica". Se identifica así, absurdamente, teoría con verbosidad. Verdaderamente es teoría lo que nosotros precisamos, teoría que implique una inserción en la realidad, en un contacto analítico con lo existente, para comprobarlo, para vivirlo plenamente, prácticamente. En este sentido teorizar es contemplar; no en el sentido distorsionado que le damos de oposición a la realidad, de abstracción. Nuestra educación no es teórica porque le falta ese apego a la comprobación, a la invención, al estudio. Es verbosa, es palabrería, es "sonora", es "asistencialista", no comunica; hace comunicados, cosas bien diferentes.

Entre nosotros, repitamos, la educación tendría que ser, ante todo, un intento constante de cambiar de actitud, de crear disposiciones democráticas a través de las cuales el brasileño sustituya hábitos antiguos y culturales de pasividad por nuevos hábitos de participación e ingerencia, que concuerden con el nuevo clima transicional. Aspectos que ya afirmamos varias veces y que reafirmamos con la fuerza con que muchas cosas consideradas obvias precisan ser recalçadas en este país. Aspecto importante de nuestro actuar educativo, ya que, si bien faltaron condiciones en nuestro pasado histórico-cultural que nos dieran como a otros pueblos hábitos política y social-

mente solidarios, para hacernos más auténticos dentro de la forma democrática de gobierno, sólo nos resta aprovechar las nuevas condiciones del actual clima, favorables a la democratización, para apelar a la educación como acción social, a través de la cual poder dar al brasileño estos hábitos.

Nuestro gran desafío, por eso mismo, dentro de las nuevas condiciones de vida brasileña, no era sólo el alarmante índice de analfabetismo y su superación. No sería la sola superación del analfabetismo, la alfabetización puramente mecánica, lo que llevaría la rebelión popular a la inserción. El problema para nosotros trascendía la superación del analfabetismo y se situaba en la necesidad de superar también nuestra inexperiencia democrática. O intentar simultáneamente las dos cosas.

No desarrollaríamos en el brasileño la conciencia crítica, indispensable para nuestra democratización, con esa educación desvinculada de la vida, centrada en la palabra,¹⁴ "milagrosamente" vacía, de la realidad que debe representar.

No hay nada o casi nada en nuestra educación que desarrolle en nuestro estudiante el gusto al estudio, a la comprobación, a la revisión de los "descubrimientos"—que desarrollaría la conciencia transitivo-crítica. Por el contrario, su peligrosa superposición a la realidad intensifica en nuestro estudiante su conciencia ingenua.

La propia posición de nuestra escuela, generalmente maravillada ella misma por la sonoridad de la palabra, por la memorización de los fragmentos, por la desvinculación de la realidad, por la tendencia a reducir los

¹⁴ En este sentido, ver las excelentes observaciones de Fromm sobre la alienación del lenguaje, en *Marx y su concepto del hombre*: "...Hay que tener en cuenta siempre el peligro de la palabra hablada, que amenaza con sustituir a la experiencia vivida", p. 57.

medios de aprendizaje a formas meramente nacionales, ya es una posición característicamente ingenua.¹⁵

Nos convencemos cada vez más de que en nuestra inexperience democrática se hallan las raíces de este nuestro apego a la palabra hueca, al verbo, al énfasis en los discursos, a la elegancia de la frase. Toda esta manifestación oratoria, casi siempre sin profundidad, revela, ante todo, una actitud mental; revela ausencia de permeabilidad característica de la conciencia crítica. Y es precisamente la crítica la nota fundamental de la mentalidad democrática.

Cuanto más crítico un grupo humano, tanto más democrático y permeable es. Tanto más democrático, cuanto más ligado a las condiciones de su circunstancia. Tanto menos experiencias democráticas exigen de él el conocimiento crítico de su realidad, participando en ella, intimando con ella, cuanto más superpuesto esté a su realidad e inclinado a formas ingenuas de encararla —formas ingenuas de percibirla, formas verbosas de representarla—, cuanto menos crítica haya en nosotros, tanto más ingenuamente tratamos los problemas y discutimos superficialmente los asuntos.

¹⁵ Dos generaciones de educadores brasileños, a cuyo esfuerzo se viene uniendo el de los sociólogos preocupados por la educación, han recalcado en ensayos y artículos publicados en revistas especializadas (entre ellas la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*) este aspecto. Y han recalcado la objetivación de sus ideas, dentro de la perspectiva de una educación nueva, hoy cada vez más dirigida hacia el desarrollo. Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leao, y otros entre los más viejos. Roberto Moreira, Artur Ríos, Lauro de Oliveira Lima, Paulo de Almeida Campos, Florestan Fernandes (sobre todo sociólogo), Guerreiro Ramos (sociólogo) y otros, entre los más jóvenes.

No mencionamos los lúcidos e importantes estudios hechos por economistas brasileños. Pero pese a este esfuerzo, la tónica es aún la referida en el texto, salvo excepciones aisladas.

Ésta nos parecía una de las grandes características de nuestra educación: ir acentuando cada vez más posiciones ingenuas que nos dejan siempre en la periferia de lo que estamos tratando, poco o casi nada que nos lleve a posiciones más indagadoras, más inquietas, más creadoras, todo o casi todo que nos lleve, desgraciadamente, a la pasividad, al mero "conocimiento" memorizado, que, no exigiendo de nosotros elaboración o reelaboración, nos deja en posición de sabiduría inauténtica.

Nuestra cultura basada en la palabra¹⁶ corresponde a nuestra inexperiencia dialogal, de investigación, de estudio, que, por su lado, está íntimamente ligada a la crítica, nota fundamental de la mentalidad democrática.

Por otro lado, hace poco tiempo que se viene sintiendo la preocupación por identificarnos sistemáticamente con nuestra realidad. Es el clima de la transición.

De ahí nuestra insistencia en el aprovechamiento de este clima. Y a partir de él intentaremos librar nuestra educación de sus manifestaciones ostensiblemente palabrescas, superar posiciones que revelan descreimiento en el educando, descreimiento en su poder de crear, de trabajar, de discutir precisamente. La democracia y la educación democrática se fundan en la creencia del hombre, en la creencia de que ellas no sólo pueden sino que deben discutir sus problemas, el problema de su país, de su continente, del mundo; los problemas de su trabajo; los problemas de la propia democracia.

La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa.

¹⁶ Véase Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira*, una de las mejores obras en este sentido, si no la mejor, ya publicadas en Brasil.

¿Cómo aprender a discutir y a debatir con una educación que impone?

Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos *sobre* el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinención.

No sería posible, repetimos, formar hombres que se integren en este impulso democrático, con una educación de este tipo. Y no sería posible porque esta educación contradice este impulso y hace resaltar nuestra inexperience democrática. Educación en antinomia con el surgimiento del pueblo a la vida pública brasileña. Y eso en todos sus grados —primaria, media, universitaria. Esta última desarrollaba un esfuerzo digno de señalar, en algunas regiones del país, con la formación de cuadros técnicos, de profesionales, de estudiosos, de científicos, a quienes les falta, lamentablemente, una visión de la problemática brasileña.

En nuestro caso, así como no podemos perder la batalla del desarrollo, exigiendo rápidamente la ampliación de nuestros cuadros técnicos a todos los niveles (la mano de obra calificada del país es sólo del 20%) no podemos perder tampoco la batalla de la humanización del hombre brasileño.

De ahí la necesidad que sentíamos, y sentimos, de una indispensable visión armónica entre la posición verdaderamente humanista, más y más necesaria al hombre, de una sociedad en transición como la nuestra, y la visión tecnológica. Armonía que implica la superación del falso

dilema humanismo-tecnología y en que, cuando se preparan técnicos para nuestro desarrollo, sin el cual moriremos, no se enfrenten, en su formación ingenua y acrítica, a otros problemas que no sean los de su especialidad.¹⁷

Merecen referencia especial dos empeños de gran importancia, en la educación universitaria y posuniversitaria. El del Instituto Superior de Estudios Brasileño (ISEB) y el de la Universidad de Brasilia, ambos frustrados por el golpe militar. Comprender su papel implica comprender el significado de esta realidad; el ISEB fue un momento en el despertar de la conciencia nacional, prolongado en la Universidad de Brasilia.

Hasta el surgimiento del ISEB, la conciencia de los intelectuales brasileños, o al menos de la gran mayoría de aquellos que pensaban y escribían en el Brasil, tenía como punto de referencia tanto para pensar como para evaluar su pensamiento la realidad del Brasil como visión europea y después norteamericana. Generalmente, pensar sobre el Brasil era pensar sobre el Brasil desde un punto de vista no brasileño. Se juzga el desarrollo cultural brasileño según criterios y perspectivas en los cua-

¹⁷ Sir Richard Livingston, en *Some Thoughts on University Education*, nos advierte de este peligro, sugiriendo una educación técnica y específica que no oblitere la visión total del hombre, una educación que le dé visión general de un mundo, que siendo más que "fórmulas" no se reduzca simplemente a ellas.

"Si estamos de acuerdo en que el animal es un especialista —nos dice Maritain en *La educación en este momento decisivo*, p. 39—, especialista perfecto, ya que toda su capacidad de conocer está limitada a ejecutar una función determinadísima habremos de concluir con un programa de educación que aspire sólo a formas especializadas cada vez más perfectas en dominios cada vez más especializados, e incapaz de dar un juicio sobre un asunto cualquiera que estuviese fuera de la materia de su especialización, lo que conduciría, sin duda, a una animalización progresiva del espíritu y de la vida humana."

les el país era necesariamente un elemento extranjero. Es evidente que era éste un modo de pensar fundamentalmente alienado. De ahí la imposibilidad de un compromiso. El intelectual sufría nostalgias, vivía una realidad imaginaria que él no podía transformar, poniendo límites a su propio mundo, enojado contra él; sufría porque el Brasil no era idéntico a aquel mundo imaginario en el cual vivía; sufría porque el Brasil no era Europa o Estados Unidos; vivía proyectando la visión europea sobre el Brasil, país atrasado; negaba al Brasil y buscaba refugio y seguridad en la erudición sin el Brasil verdadero, y cuanto más quería ser un hombre de cultura menos quería ser brasileño. El ISEB, que refleja el clima de desalienación característico de la fase de tránsito, era la negación de esta negación, basada en la necesidad de pensar sobre el Brasil como realidad propia, como problema principal, como proyecto. Pensar en el Brasil como sujeto era asumir la realidad del Brasil como efectivamente era. Era identificarse con el Brasil como Brasil. La fuerza del pensamiento del ISEB tiene origen en esta identificación, en esta integración a la realidad nacional, ahora valorizada, porque estaba al descubierto y, por tanto, era capaz de fecundar, en forma sorprendente, la creación del intelectual que se pone al servicio de la cultura nacional. Esta integración tuvo dos consecuencias importantes: la fuerza de un pensamiento creador propio y el compromiso con el destino de la verdadera realidad.

Este pensar en el Brasil como sujeto que llevaba a una necesaria integración con la realidad nacional va a caracterizar la acción de la Universidad de Brasilia que, huyendo obviamente a la importación de modelos alienados, busca un saber auténtico y por tanto comprometido. Su preocupación no era formar bachilleres verbosos ni técnicos tencnicistas. Insertándose cada vez más en la realidad nacional, su preocupación era contribuir a

la transformación de la realidad, con base en una verdadera comprensión de su proceso.

Su influencia y la del ISEB pueden ser comprendidas como resultado de la identificación con el despertar de la conciencia nacional, que busca la conquista del Brasil como tarea de transformación. En este sentido, el mensaje de ambos continúa, como también la tarea del intelectual y de la juventud brasileña, del pueblo brasileño en general.

14419

ARTURO JAURETCHE

**La
Colonización
Pedagógica**



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE
DEPARTAMENTO DE EXTENSION UNIVERSITARIA Y AMPLIACION DE ESTUDIOS

DR. ARTURO JAURETICHE

14-XI-68
Argentina

INV	014419
SIG	Foll 9
LIB	1

LA COLONIZACION PEDAGOGICA

CONFERENCIA DEL 1er. CURSO DE TEMPORADA
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE
Mayo 1967. Roia. Chaco - Rep. Argentina

00002

EDITOR: Departamento de Extensión Universitaria y Ampliación de Estudios
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE - REPUBLICA ARGENTINA

Primera Edición

Resistencia - Chaco - Abril de 1968.

CENTRO NACIONAL
DE OCURSI-
PARERA 50 Buenos Aires Rep. Argentina
EDUCATIVE

Resistencia, Chaco, 19 de Abril de 1.968
Queda hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

C. Departamento de Extensión Universitaria y Ampliación de Estudios UNNE

LA COLONIZACION PEDAGOGICA

El resumen de esta conversación está enunciado por Spranger. Spranger dice que cuando los imperios ejercen el dominio político directamente, éste se impone por la persuasión de la artillería que, lógicamente, es categórica; pero cuando el dominio prefiere mantener la ficción de la autonomía jurídica, la apariencia de la soberanía, la colonización se hace por medios indirectos: se maneja la inteligencia, y la habilidad consiste en crear una pedagogía colonial, un modo de formación de la inteligencia para que la misma no perciba la situación real y, más aún, sea su colaboradora.

En el primer caso las dificultades de una liberación nacional son las que surgen del poder persuasivo de la artillería; es una situación de hecho; son mucho más profundas las dificultades cuando no se tiene conciencia de la situación.

En la Argentina, en un largo período, el inmediato posterior al '53 y sobre todo después de Pavón, la colonización ha sido casi exclusivamente pedagógica, porque la forma más molesta, la intervención directa del poder político extranjero, no ha existido. Tengo en las manos un autor de publicación reciente en castellano.

Al citarlo, haré un pequeño adelanto sobre los métodos de la colonización, pedagógica, porque hasta este libro nos sirve como demostración. Es un libro escrito por el profesor Ferns de la Universidad de Oxford y editado por la misma en su primera edición inglesa; su título es "Gran Bretaña y la Argentina en el siglo XIX". Yo hube de conocer a Ferns en Oxford porque un colega chileno de mi amistad, Boris Osés, dictaba un curso en Saint John's School y me escribió, estando yo en España, que al pasar por Inglaterra lo visitase para tener el gusto de presentarme a este hombre muy informado sobre el Río de la Plata.

Quando estuve en Londres, hice un viaje hasta Oxford con ese objeto; lo encontré a Osés, pero con mala suerte, porque Ferns, ese día había viajado para Londres. Nos habíamos cruzado. De todos modos lo conocí el año pasado en Buenos Aires, presentado por Jorge Sábato.

Este libro, el de Ferns, producto de laboriosas investigaciones y de un criterio histórico muy acertado, tiene para nosotros, primero un gran valor documental, porque se origina en la apertura de los registros del Foreign Office, que Inglaterra hace cada 50 años; es decir que hasta hace 50 años él ha podido ver la documentación secreta del Foreign Office. Será muy útil para nosotros su lectura, porque nos permitirá, a través de un tratadista no argentino, corregirnos de uno de los efectos de la colonización pedagógica en materia histórica: establecer la constante interrelación entre los hechos que se produjeron en el país y la política del mundo, porque uno de los aspectos de la colonización pedagógica consiste en haber enseñado la historia argentina como si ésta fuera un país situado en la estratosfera, donde unitarios y federales se degollaban nada más que porque eran aficionados a degollarse, sin que para nada influyan los intereses exteriores.

Así, se puede explicar a cualquier argentino lo que está ocurriendo en el Vietnam o lo que puede ocurrir mañana en el Cercano Oriente, o lo que ocurre en el Congo, y entenderá perfectamente la interrelación de estos hechos con los hechos de otros países extraños al lugar donde ocurren; pero cuando usted hable del juego de los intereses extranjeros en nuestros intereses nacionales, entonces no! La interrelación se entiende para otros países. ¡Acá no!

Dije que este libro sirve de ejemplo, en lo que se refiere a los procedimientos que la colonización pedagógica utiliza. Hace seis años, la editorial EMECE compró los derechos de autor para publicarlo. El hombre que maneja esta editorial y que responde a intereses financieros muy altos, es el doctor Bonifacio Del Carril, ex-ministro de Relaciones Exteriores. El decide sobre lo que se edita o no se edita. Yo lo he acusado públicamente, y lo reitero ahora, de que compró los derechos de autor para impedir que el libro se publicara. Durante cinco años la editorial EMECE perdió un buen negocio, con tal que los argentinos no conociéramos lo que dice el señor Ferns; más aún, intenté renovar el contrato, pero Ferns estaba advertido por su amigo Jorge Sábato y se rehusó. Los compró entonces la editorial HACHETTE, que finalmente realizó la publicación. Y diría también que si no existiera De Gaulle, si no existiera una política particular de Francia, si Francia estuviera hoy en la política de la Tercera República,

posiblemente HACHETTE habría dejado pasar otros cinco años.

Fijense cómo están relacionados los aspectos exteriores con lo interno, que con una cosa minúscula como es un libro, se maneja la sutileza para impedir que lleguen ciertos hechos al conocimiento popular; hechos que al fin y al cabo son relatados por un hombre que puede equivocarse.

Este señor Ferns que hace historia de la política británica durante el siglo XIX en el Río de la Plata, nos da una clave importante que debemos tener en cuenta. Hay dos momentos distintos de la diplomacia británica: cuando actuó directamente, es decir, durante el período en que necesitó valerse de su poder y su influencia política, que llega hasta el 53 o el 60 -la etapa en que la economía del país no se había condicionado a las exigencias del interés económico del Imperio-, y después, cuando los resultados venían solos.

Explicando el primer período nos dice Ferns que la diplomacia británica estuvo enderezada a terminar con la diplomacia, es decir, a crear condiciones que no hicieran necesario que el gobierno británico interviniera en nuestras cosas; y agrega refiriéndose a la segunda etapa: "luego una larga sucesión de ministros y encargados de negocios británicos que no se distinguieron por nada en particular, pudieron manejar los negocios, los acuerdos y los arreglos importantes llevados a cabo después de 1.872, hasta que tornó a resucitar el mercantilismo de la década de 1.930. Fue la obra de hombres de negocios que trataron directamente con las autoridades públicas argentinas y con los hombres de negocio argentinos".

Con esto Ferns, brevemente nos explica cómo, creadas las condiciones de producción, de comercio, de orden que Inglaterra necesitaba, esas mismas condiciones generaron las fuerzas internas de origen externo, que habrían de cuidar el sistema para Gran Bretaña sin que tuviera que actuar la diplomacia.

Esta vuelve a actuar en 1930, es decir, en el momento en que el país retoma una peligrosa expansión que lo va a sacar de la estructura agropecuaria que se ha creado; pero entonces el mundo vuelve a la economía mercantil, y la diplomacia británica actúa, ya no para crear las condiciones del liberalismo, sino para crear las condiciones de una economía dirigida que contenga el desarrollo económico nacional dentro de los límites que convenía a la política de Gran Bretaña.

En síntesis, de Pavón en adelante, el mecanismo funciona solo, porque ha creado dentro del país todo un sistema de poder económico que maneja la política y no hace falta el ministro extranjero. En 30, como ya ese sistema se empeora, los liberales dejan de ser liberales y se hacen dirigistas, pero no para dirigir la expansión del país, sino para frenarla. Entramos de nuevo en la intervención de la diplomacia, y estamos en el tratado "Roca-Ruciman".

Esta cosa elemental, es lo que significa revisar la historia, y eso es lo que no se quiere que se haga, porque es meter el dedo en el ventilador. Con ello se descubre quién verdaderamente maneja el país.

Ahora bien, el problema, o los problemas sociales y económicos del país, a pesar de la perturbación que pueda introducir una pedagogía de desorientación, son claros y sencillos para dos sectores del país: para el de alto nivel económico y para el de bajo nivel. Son congruentes estos sectores porque tienen conciencia concreta de sus intereses; saben lo que es adverso al país según lo entienden ellos, lo que es adverso a ellos según lo experimentan en sus rentas o en sus salarios.

Es en las clases intermedias donde la colonización pedagógica surte sus efectos, porque son las clases que se manejan sustancialmente por ideas, aquellas que se mueven esencialmente en los planos de la cultura, especialmente en nuestro país.

PUNTO DE PARTIDA: CIVILIZACIÓN Y BARBARIE

Y es aquí donde se instrumenta lo que estamos llamando "la colonización pedagógica" y su fruto, la "intelligentzia" con ll y g, es decir, lo que la gente cree que es cultura, la que hace que nos diferencie entre los elementos primitivos y bárbaros y los elementos intelectualizados. Y empleo los términos "Primitivo" y "Bárbaro" deliberadamente.

Esta mañana, en esta misma tribuna se ha desarrollado con gran acierto el tema de la cultura y de nuestras posibilidades, con una profundidad filosófica que excede mis aptitudes y la naturaleza de mis preocupaciones, más pragmáticas y empíricas. Pero se adelantó con toda precisión la diferencia que hay entre cultura y civilización, es decir, la sabiduría en cuanto al manejo de la técnica, de la sabiduría del hombre en cuanto a su estilo de vida, su modo fundamental.

En nuestro país observamos un constante divorcio entre la

gente que se llama culta y lo popular. Así fue en la época primera de nuestra historia; así parece ser ahora.

Creo que la sustancia de la colonización pedagógica se sostiene en la sobrevivencia del esquema sarmientino de civilización y barbarie. La parte que se consideró culta de la sociedad argentina, que se asimiló a la técnica europea y se deslumbró con sus valores, cometió un error típico de los que confunden cultura con civilización, como lo siguen sosteniendo todos los días.

Consideró valores universales a valores locales, circunstanciales históricamente, y que tienen la apariencia de universales nada más que por el poder de radiación de las metrópolis, es decir por la capacidad de expansión de los centros que los irradian.

Así se tomaron todos los elementos de civilización que podían coincidir con las culturas de los centros de donde emanaban, como la cultura en sí, para lo cual se empezó por subestimar la cultura propia; y entonces se formuló esa absurda antítesis de civilización y barbarie, para la cual barbarie es lo que procedía del pasado indígena o español, y cultura lo que procedía de Europa.

Si se hubieran planteado los verdaderos términos de cultura, se habría planteado el enfrentamiento de dos culturas, y hasta es posible que en las hondas raíces se las hubiese identificado en gran parte; pero se identificó civilización con cultura, y la cultura originaria, con barbarie. Desde este momento no fue posible entender la cultura como una creación propia, nacional de la realidad, y lo propuesto consistió en la sustitución de la cultura preexistente por una cultura de importación; es decir, se destruyó el árbol originario para plantar un árbol extranjero.

Esto casi es un hecho consumado. Después del 62, tras de 60 o 70 años, toda labor de los civilizadores consistió en implantar lo foráneo en sustitución de lo propio. Se hizo, antes de que se inventara la transfusión de sangre, la más gigantesca transfusión, cuando se promovió la inmigración.

Las condiciones económicas generales por la incorporación de la Argentina al mercado mundial y la aplicación del sistema de la división internacional del trabajo, por otra parte, cambiaron la geografía económica del país haciendo crecer el litoral sin raíces profundas de población, y a esas masas provenientes de la inmigración y a las masas residuales que

venían del pasado, se las alfabetizó sistemáticamente; se cumplió una labor gigantesca de alfabetización, de ilustración periodística, y universitaria a través del libro. Pero todo esto se hizo con abstracción de la realidad multitudinaria, es decir, del hombre que estaba más en contacto con el medio y la realidad.

(Ruego al público, no olvide que soy un hombre comprometido, no soy un profesor ascético, y por ello sea indulgente si tengo que hacer alguna referencia concreta a hechos relativamente cercanos, pero que son necesarios para la exposición).

A raíz de la reforma electoral, con la promulgación de la Ley Saenz Peña, las multitudes argentinas se hacen presentes en el escenario político del país, y la reacción uniforme de lo que se llama cultura, es decir de la "intelligentsia", es la misma que la de los cultos de primera hora, de los ilustrados y los románticos. Estas multitudes nuevas son otra vez los bárbaros; es la vuelta al gaucho, el compadrito, el malevaje; y toda la cultura de izquierda a derecha se coaliga frente a Irigoyen en una comunidad de valores intelectuales que se oponen al simple surgimiento de estas masas, a pesar de que ya no son las mismas por la sangre ni por la alfabetización ni por la cultura.

Después, Irigoyen y las multitudes son excluidas del poder. Treinta años en que las masas fueron radiadas nuevamente del escenario político. Pero éstas reaparecen en 1.945, y la actitud de la "intelligentsia" vuelve a ser la misma. Son otra vez los bárbaros, llámese "aluvión sociológico", llámémosle "libros y alpargatas". Es evidente que la inteligencia en bloque, salvo contadas excepciones, reaccionan como cuerpo y de derecha a izquierda asume la defensa de una escala de valores uniforme, a pesar de sus ideologías aparentemente encontradas: comunistas y liberales se sienten unidos en un terreno abstracto, en un terreno extraño al país.

La "intelligentsia" de 1.945, frente al hecho concreto, está en la misma posición que la "intelligentsia" de los ilustrados y los románticos; es decir que se sigue valiendo del esquema de civilización y barbarie. Esto obliga a preguntarse: o ha fracasado la alfabetización, ha fracasado toda la adición de cultura importada, o hay factores telúricos, fundamentales, que hacen que las nuevas promociones humanas adquieran las características de las antiguas; porque el fenómeno se repite de la misma manera. ¿Están equivocadas las masas? Hay una ley que las identifica, a pesar de que ahora muchos tienen apellidos italianos y otros apellidos gauchescos. ¿No será la cultura la que está equivocada y es ajena a la reali-

dad del país, porque no lo penetra o porque éste no se deja penetrar?.

En el pasado relativamente remoto, cuando el alumbramiento de las ideas nuevas y el cotejo con una civilización deslumbrante, permitía creer que las únicas verdades eran las de las ciencias y que el hombre tenía en sus manos todas las posibilidades por ese camino, se puede comprender la posición de los hombres de la ilustración. En el fondo había un poco de ingenuidad. Cuando el señor Sarmiento hablaba con un escritor o un periodista francés de la rue de la paix y lo comparaba con el gaucho, descubría la profunda diferencia cultural que había entre los dos. No se le ocurrió al señor Sarmiento hablar con un paisano de La Vandee; así hubiera descubierto que el gaucho era más culto a niveles parecidos.

Pero si la ilustración sufrió en su deslumbramiento, ¿qué les pasó a los románticos que tenían que acercarse a la realidad profunda y, de acuerdo a su formación, sólo se acercaron a las formas? Es que los románticos nuestros no fueron auténticos; porque se formaron en el romanticismo francés, que fue una cosa tardía respecto a la nacionalidad francesa; fue, más que nada, una manifestación de formas, de estilos. No bebieron en las fuentes del romanticismo como factor verdadero de expresión de una realidad nacional, como fue el romanticismo alemán, nervio de la consolidación de la nación alemana.

De todos modos, la inteligencia así constituida, partiendo del supuesto de barbarie, se propuso una misión civilizadora en beneficio del soberano, es decir, del pueblo. Pero sus miembros comprobaron que el soberano no entendía las transferencias que ellos querían adjudicarle; se encontraron con los caudillos, con las montoneras, con las resistencias provinciales.

LA MODIFICACION DE LA ECONOMIA EN EL COMERCIO LIBRE

La sociedad de la Colonia -situación que se mantuvo en gran parte durante nuestro siglo XIX, como lo he demostrado en "El medio pelo en la sociedad argentina"- estaba constituida exclusivamente por dos clases sociales: la gente principal, la parte sana de la población -que constituye un sector con bastantes matices distintos, pero es una infima minoría social-, y la plebe, la chusma, que para aquella clase no cuenta en el acontecer histórico. La revolución de la independencia alteró considerablemente el esquema de la Colonia, sobre todo en la faz económica; pero en realidad este esquema se venía alterando ya desde el Tratado de Utrech.

La sociedad del virreynato del Río de la Plata, como gran parte de la América Española, mantenían una economía de autosatisfacción; estaban desvinculadas del mercado internacional, y lo estaban, más que por el monopolio, porque los productos masivos que podían exportar exigían condiciones de transporte que recién empiezan a aparecer a fines del siglo XVIII. Los pequeños barcos de la época sólo eran aptos para el transporte de las mercaderías llamadas de primera -oro, plata, piedras preciosas, azúcar, arroz, añil, especias- pero no podían transportar las materias primas ni los minerales que producían la América Española. Además de este inconveniente, mediaban las distancias, infinitamente más grandes que las del Atlántico Norte.

La transformación de la técnica de la navegación, se produce mucho después.

Ahora bien, en lo que respecta al Río de la Plata, sus condiciones eran más afligentes, ya que entonces no habían sido introducidas las haciendas en las pampas del litoral. No se trataba sólo de falta de transportes adecuados, sino que Buenos Aires carecía hasta de los productos elementales para la subsistencia de la población europea. Eso explica el despueblo de Buena Aires y el pueblo de Asunción.

La segunda fundación de Buenos Aires con hombres o manebos de la tierra, que bajan de Asunción, se produjo recién cuando las haciendas empezaron a multiplicarse y pudieron satisfacer la subsistencia de las ciudades. Es decir, la riqueza de las llanuras del Río de la Plata surge a posteriori del descubrimiento y de la colonización.

Aún mucho después, en el momento en que se funda el Virreinato del Río de la Plata, todavía Buenos Aires no contaba mayormente en el mercado mundial; la fundación del virreynato más que nada obedece a una necesidad geopolítica, como lo demuestra Gil Punilla en su libro sobre la materia; responde a la necesidad de cuidar el acceso al Pacífico por las escuadras holandesas y británicas, y también de detener el avance portugués hacia Oriente. Pero, desde el tratado de Utrecht y junto con el desarrollo técnico, y con el incremento de las haciendas, las pampas de la provincia de Buena Aires, del sur de Santa Fe, aun las de la Banda Oriental y de la Mesopotamia, tienen qué exportar y hay una navegación que ya lo permite.

Entonces el Virreinato del Río de la Plata, que miraba hacia Potosí, empieza a mirar hacia Europa; es decir, se va incorporando paulatimamente al mercado mundial, primero por el contrabando; luego por las claji

ulas del Tratado de Utrecht y después por la libre navegación. Pero la incorporación al mercado mundial apareja una recíproca: la introducción de las mercaderías producidas por países en estado de desarrollo industrial mucho más adelantado, de producción más barata que la artesanal en que estaba fundada la economía de autosuficiencia del país, centrada en el interior.

También la formación pedagógica que desfigura la historia in pide que muchas cosas sean explicadas. En el último aniversario de la independencia me tocó hablar por televisión, y allí alguien comentó humorísticamente la idea del Inca, sustentada por Belgrano. Hubo la amable e indulgente sonrisa que todos tenemos cuando se habla de ese hombre cuya imagen nos ha dado la historia, un hombre bonachón y zonso -porque tal es la imagen que del General Belgrano nos hacemos-. Sin embargo, la idea del Inca, muy discutible desde algunos puntos de vista, no era tan disparatada como puede serlo para un hombre que mira hoy el país desde otra realidad. Lo inportante del país en ese momento era el norte; de Córdoba al norte y hasta Potosí; el litoral no era más que un proveedor de mulas. Todavía en "Los Mellizos de la Flor" Ascasubi, habla de la mejor riqueza del sur de la Provincia de Buenos Aires, las mulas que se producían en La Postrera, esa estancia del Salado para el norte.

El grueso de la población estaba allí y era indígena. Entonces la idea del Inca, atento al proceso de la guerra revolucionaria, era una idea lógica en su momento; discutible pero lógica, no disparatada como nos parece ahora.

Todos somos víctimas de la deformada visión.

Hace pocos días un salteño historiador, Manuel de los Ríos, me pegó un reto porque yo empleé un lugar común de nuestra historia: hablando de Güemes, dije que fue el antemural de la independencia; y me dijo: "no señor, Güemes era la retaguardia, no era el antemural". La guerra se realizaba en el Alto Perú, porque el país llegaba hasta el Titicaca, y la verdad es que esa simple advertencia, nos vuelve los ojos a la historia y vemos desde otro punto de vista: vemos que la guerra dramática, la guerra espantosa, la guerra heroica es esa que se realizó en el Alto Perú, donde las poblaciones insurgieron íntegramente y se desangraron durante muchos años; tales eran las poblaciones del Alto Perú, a cuyas espaldas Güemes era la custodia de la que quedó como frontera norte.

Esto quiere decir, en términos económicos, que el cambio de

condiciones destruyó con la importación, la economía artesanal de autossatisfacción. Esta se había desarrollado normalmente en la colonia porque el monopolio español facilitaba esa economía desde que España había dejado, desde los Habsburgos, de ser industrial, había frustrado su desarrollo burgués; no tenía nada que vender. Tenía el monopolio, pero no tenía mercadería, para ofrecer. En consecuencia el monopolio era en los hechos un sistema proteccionista del artesano hispanoamericano.

Al romperse ese equilibrio y desplazarse la economía hacia el litoral se produce el derrumbe de la economía del interior. ¿Y por qué no recurrir a una fuente como Sarmiento para demostrarlo? Sarmiento, en "Recuerdos de Provincia", nos dice -casi textualmente el párrafo- "en los buenos tiempos del rey, San Juan era próspera y rica"; nos relata los nombres de grandes propietarios, la prosperidad que había, y todo su libro habla constantemente del telar de doña Paula con el cual se sostenía la familia. Sarmiento está a punto de comprender una de las claves de la historia argentina, por lo menos el hecho de la anarquía y el largo desgarramiento que empieza en la independencia y termina en 1862. Pero como hombre típico de esa cultura, de esa "intelligentsia", que ha declarado que esto es barbarie y no cultura, y no merece ser estudiado, no saca las lógicas conclusiones que están dadas en su misma afirmación. En vez de decir "se ha producido un hecho económico que ha derrumbado la economía del interior", como hombre de la antibarbarie -ya que barbarie llama a la cultura originaria, a la que generaba ese telar de la madre- dice "pero vino el bárbaro con sus nazarenas..." (aplausos) Así hecha la culpa al gaucho y al caudillo; es decir, hace causa del efecto, porque el caudillo y la insurrección de lo que él llama bárbaro se origina precisamente en ese hecho económico que altera la economía de la sociedad colonial, al derrumbarse sus bases frente a la competencia de la importación.

No estoy haciendo una reivindicación de la economía de la sociedad colonial; estoy señalando simplemente la incapacidad de la llamada cultura para comprender los hechos, porque no atiende al hecho ni saca conclusiones de la misma empiria que anota, sino que con una mentalidad de escolástico antiscolástico, deduce de premisas establecidas a priori las contestaciones.

"LA PLEBE ACTORA DE LA HISTORIA"

Pero, además, conjuntamente con este hecho económico que tiene las implicancias sociales, como esa aparición de las masas insurreccionadas, hay otro hecho más, y es la guerra de la independencia. La guerra

de la independencia hizo de la clase pasiva, de la que era sujeto pasivo de la historia, la plebe, un sujeto activo. El plebeyo se hace actor al hacerse soldado; rompe la tática o expresa servidumbre al incorporarse a las filas, y el caudillo surge como lógica consecuencia. El jefe militar, surgido de la clase principal, necesita sus soldados, pero la clase principal necesita sus peones. El peón y el soldado son el mismo hombre, y el peón prefiere ser soldado.

Ese es un conflicto permanente. El patrón toma al soldado y lo reduce a peón; el militar toma al peón y lo hace soldado; la guerra genera la solidaridad entre el jefe militar y el soldado, y así los caudillos militares se convierten en caudillos políticos.

Esto llega a tener hasta formulaciones jurídicas. Ya el estatuto de 1817 había establecido una serie de privilegios para el soldado; Güemes lo extenderá y lo hará votar por una asamblea de afincados; se trata del gaucho; el gaucho no puede ser reducido a conchavo, no puede ser embargado, ni desalojado, es decir, se crea un estatuto personal para el gaucho. Güemes, entonces, hombre de la clase principal pasa a ser caudillo de la plebe. Este fenómeno se repite en todos los caudillos en cuanto jefes de guerra, y esto viene a arquitecturar una fuerza que ya no reposa en la clase principal, sino en la plebe; hay un nuevo actor en la historia.

Por eso, no será extraño que la clase de propietarios facilite la entrada de los españoles que matan a Güemes. Ese conflicto todavía está vivo en Salta.

Ahora volvamos a la inteligencia, a los cultos, a los hombres de la ilustración y del romanticismo. He aquí que la plebe ha roto el esquema social de la Colonia y es un sujeto activo detrás del caudillo, las montoneras. Pero los hombres de la ilustración y del romanticismo son hombres pertenecientes a las clases principales, y se encuentran en la situación paradójica de que la sociedad que piensan construir por transferencia de la sociedad europea, el soberano para quien quieren legislar, está en contra de ellos. Se produce en ellos otro fenómeno curioso que prueba, por otra parte, que lo que llamaban barbarie era cultura. A pesar de estar enjennados por el libro y la ilustración, por la reducción de la civilización al mundo de Europa; eran hijos de la sociedad a que pertenecían, y en sus entresijos espirituales tenían todas las tablas de valores de la cultura a la que ellos denegaban este carácter; eran hombres de la clase principal y se encuentran con que una clase que no tenía voz ni voto, se convierte en actora política de la historia, cosa inconcebible para la mentalidad

de esa clase ilustrada.

Sarmiento también nos puede orientar al respecto, porque su genio literario -que es extraordinario- da para todo, menos para justificar ideas. Dios que esos hombres eran como el dios Jano, que tenía una cara que miraba al pasado y otra que miraba al presente o al futuro.

Efectivamente: como hombres del futuro, eran de la civilización que querían transferir en sustitución de la barbarie; pero, como hombres del pasado, eran hijos de la cultura que ellos llamaban barbarie, y al enfrentarse con la realidad social de las masas insurreccionadas y acturas en la historia no reaccionaban con la ilustración que habían adquirido en el contacto con la civilización europea, sino como hombres de la cultura en cuyas tablas de valores esas masas no contaban.

De ahí sale su reacción, que es de coloniales; "matar gay chos es obra santa"; era exterminar la barbarie. Esa no es la reacción que correspondía a su mentalidad europeizada, sino a los entresijos de su personalidad perteneciente a la cultura que ellos negaban, llamándola barbarie.

En definitiva, ellos vencieron, y desde el 62 en adelante, se empezó a hacer el país tal como ellos lo habían concebido: de afuera para adentro, y por transferencia de todos los valores de la civilización que llamaban cultura.

Ahora bien la generación que sucedió a los hombres de la expatriación, particularmente la que irrumpió en el 80, no tuvo el conflicto que había vivido la "intelligentsia", llamada clase culta del país, porque, exterminadas las montoneras y liquidados los caudillos provinciales, las masas desaparecieron del escenario público.

Otro fue el tono de esta generación que expresó esa cultura postisa y marginal de toda creación elaborada desde la base. Un escritor dice por allí, con mucho acierto, que el tono de los hombres de la generación del ochenta fue un tono coloquial, un tono amable. Cultura y clase se identificaron: toda la clase principal era culta, toda cultura era de ella.

La plebe, no existía, no estaba presente. No había tampoco motivo político, porque la cultura se había unificado en las líneas generales del pensamiento liberal; (hasta los que disienten desde el punto de vista religioso, como Goyena y Estrada, debaten el problema desde el mismo

ángulo liberal en el contexto general del pensamiento).

EL PAIS DE LA EXPRESION AGROPECUARIA

Pero a esta altura se ha producido el hecho inmigratorio; la enorme sustitución en parte, de la población de origen nativo, de la población casi total de las regiones más ricas y de las más despobladas, por hombres procedentes de Europa.

También la inmigración defraudó el pensamiento de la "intelligentsia", el pensamiento de la cultura: ellos hubieran querido traer hombres del norte de Europa; pero vinieron españoles e italianos, y eran españoles e italianos de las clases bajas (los del norte vinieron solamente para gerentes). (Risas y aplausos). Y se produjo un curioso fenómeno cultural: que esos inmigrantes, en lugar de proponerse como arquetipos, propusieron como arquetipo al hombre de la realidad histórica, precisamente porque no pertenecían a la cultura de Europa en los niveles que querían nuestros cultos.

Honoro Mansi se dijo una vez: la suerte de nuestro país es que el italiano y el gaucho se propusieron un arquetipo: el gaucho. Así el ridículo del cocoliche.

Ese es otro de los factores que ha determinado, junto con el poder de esas fuerzas misteriosas que les llamaremos telúricas, esta asignación, esta incorporación y esta identificación con el país real de los inmigrantes. Es evidente que es más fácil la asimilación del hijo de un analfabeto que la del hijo de un profesor importado; más aún, los chicos nacidos aquí en un medio más propicio, contribuyen a la formación cultural de los padres en la misma medida que los padres tenían deficiente formación.

Recuerdo un episodio -y discúlpense estas digresiones anecdóticas, pero creo que son útiles-. Una vez estábamos con un amigo, hijo de italianos, y con Raúl Scalabrini Ortis. Era el momento en que el Japón entraba en la guerra; y a pesar de nuestra clara posición, sobre todo Raúl Scalabrini Ortis, que en cierta medida, tan argentino como era, se sentía próximo a Europa, expresó alguna inquietud con referencia a esta participación del amarillo en el escenario. El otro, el hijo del italiano, le dijo: "a mí que me importa, para mí son iguales los asiáticos que los europeos; yo todo lo veo desde aquí".

Después que se fué, Scalabrini Ortiz me dijo: "es curiosa la actitud de este amigo que al fin y al cabo, hijo de italiano como yo, tenga una posición distinta a la mía".

Le dije: "es muy lógico: vos sos hijo de un profesor italiano, y te has formado en un hogar de cultura netamente europea; él es hijo de un inmigrante analfabeta que vino muy jovencito, cuya formación cultural se ha hecho en el país.

Este amigo, no es hijo del italiano que vino, es el nieto, porque es hijo del hijo que el país hizo en la misma personalidad del italiano inmigrante que llegó antes de los 20 años y analfabeta.

Y ya que lo hemos nombrado a Scalabrini Ortiz, voy a hacer una digresión, porque esta misma inquietud de Raúl revela aún más el mérito de su posición argentina. El padre de Scalabrini Ortiz, fue un gran profesor italiano, fundador de la Escuela Positivista en la Argentina y paleontólogo de nota -Ameghino ha clasificado varios animales prehistóricos con el nombre de Scalabrini-; un hermano del padre de Raúl, también positivista, casado también con una Ortiz, volvió a Italia, fue Secretario de Cultura para el Exterior en el reino. Estos representaban las alas liberales de una familia de italianos del "risorgimento"; el otro hermano murió siendo Obispo de Piacenza, en cuya catedral está enterrado y es el fundador de la Orden "Scalabrinesis", una orden de sacerdotes que se ocupan del inmigrante italiano, muy extendida en el Brasil; aquí en la Argentina, tienen una sola casa, en Santos Lugares.

Hago esta aclaración para que se vea todo el esfuerzo que necesitó para superar el medio en que estaba inmerso, para comprender la realidad argentina y ser tan nacional.

Es el fenómeno migratorio el que rompe la sociedad tradicional; ya, en el fondo, la ilustración no está exclusivamente en el mundo de la gente principal; al campo de la inteligencia avanzan los descendientes de inmigrantes; avanza una poderosa clase media que surge y constituye casi la totalidad, en pocos años, de lo que se llama la intelectualidad argentina.

"EL STATUS DE LA INTELLIGENTZIA"

Pero se produce un curioso fenómeno en esta clase media: a medida que se intelectualiza, sufre los efectos de la pedagogía colonial

ta; mientras que los que no se intelectualizan piensan como hombres del común. Los primeros van adquiriendo las actitudes y las consideraciones respectivas sobre la barbarie originaria, cultivados por los tradicionalmente cultos.

Esto tal vez no lo perciba el investigador que anda buscando campos; pero vuelvo a remitirme a los dos ejemplos políticos anteriores y será fácil constatar que la clase media se disocia en esos dos momentos políticos de irigoyenismo y después del 45, en los cultos y los incultos, los que pertenecen a la "intelligentsia" y los que no pertenecen a ella.

A este propósito yo he contado en "Los Profetas del Ocio" que poco después de 1943, un amigo mío, Nicolás Martín, Demócrata Progresista, -tal vez porque es humorista muy bueno-, me dijo: "mirá, todos los hombres de la "intelligentsia", periodistas, artistas, escritores, profesores, abogados, médicos, están contra ese coronel; les va a juntar las cabezas a todos, porque si la "intelligentsia" va de este lado, el pueblo va del otro", y el hecho se produjo.

Por qué ese alineamiento que rompe hasta las posiciones sociales, jurídicas, políticas e ideológicas más encontradas? Es porque todavía subsiste en la base de nuestra mentalidad ilustrada la idea de "civilización y barbarie" y cada vez que afluye la multitud, cada vez que en el Estado está presente la masa argentina, la inteligencia reacciona con la mentalidad de "civilización y barbarie" (aplausos). Pero esto no es casual. Es el producto. A medida que el hombre asciende en el nivel intelectual, asciende a través de los instrumentos de la colonización pedagógica. No es necesario que estos instrumentos estén deliberadamente propuestos. Están implícitos en la mentalidad de la "intelligentsia".

Yo los invitaría a ustedes -bueno, invitaría más bien a los que están más cerca de mi edad, porque puede ser que las cosas hayan cambiado para los jóvenes, y yo me maneje con mis recuerdos- a pensar en la escuela.

Hablaré de aquella a la que yo asistí, y no quisiera que ninguna maestra se sintiera molesta; advierto que mi madre fue maestra de escuela.

No quisiera, porque la crítica que voy a hacer no es a la maestra individualmente -que son víctimas- sino a su formación cultural, a la formación que ellas recibieron.

Desde que vamos a la escuela, se produce en nosotros una dicotomía: desde que nos ponemos el guardapolvo blanco hasta que los saca nos, dejamos de ser el chico que jugaba en la calle, o que estaba en la ca sa; ingresamos en la escuela -diría Italia Mediavaca- como al templo del saber, y la escuela, a su vez, no tiene ninguna conexión con lo que no es el templo. La campana que inaugura las clases, nos da una personalidad; cuando suena la campana de salida, recobramos la otra. Andamos como en la rayuela, saltando entre dos cuadros, y llevando a cuestas una doble personalidad: la del mundo o la espírea, la del mundo del conocimiento hogareño, la del mundo del conocimiento de la calle, que no es respetable y que no debe pasar al umbral del colegio. Y al pasar el umbral del colegio, en tramamos en el mundo respetable de las cosas que verdaderamente valen y las que se deben tener en cuenta para la formación del niño.

Yo relato en "Los Profetas del Odio" que nací en un pueblo de la Provincia de Buenos Aires, donde treinta años antes habitaban los ranqueles.

Allí los ranqueles habían matado a mi bisabuelo que fue prí mer poblador, y a la salida de la escuela, en la plaza, estaba sentado siempre un viejo de barba, tío abuelo mío, que había estado once años cau tivo de los ranqueles, desde los 11 hasta los 22 años.

Nunca en la escuela oí hablar de los ranqueles, es decir, mi conocimiento, por la familia, por la calle, por el tío, era in importante para la escuela. Yo ya era erudito en Sioux, en Pies Negros y en Apaches, en todos los indios norteamericanos, pero los que treinta años antes ha bían estado ahí, en mi pueblo, no los conocía.

En la escuela nunca oí hablar de las cigüeñas que veíamos en las lagunas. Siempre nos hablaban de las que anidan en las torres de las iglesias, y entonces yo me formaba una idea un poco peyorativa de las cigüe ñas atorrantas que no sabían anidar en las torres. El zorro respetable era "Maitre Renard"; el zorro que nosotros cazábamos con un alambre, no era zo rro; nunca se nos habló de la laguna donde nadábamos y donde pescábamos, que además tenía un nombre antiescolar porque se llamaba "la Laguna del Chanchó". Si hubiera sido "del cerdo", tal vez hubiera merecido atención! Ahí cerca nacía el río Salado, el Salado de Buenos Aires; yo conocía el Obi, el Yanisei y el Yansekiang, pero del Salado nunca oí hablar en la es cuela; oía hablar a los paisanos. Entonces me formaba una mentalidad dis ociada del mundo de la realidad, con una subestimación de ese mundo empí rico-pragmático en el que vivíamos. A medida que se asciende en la cultura,

-en lo que se llama cultura, en esa formación intelectual-, hay una mayor desvalorización, una mayor actitud peyorativa con respecto al común de los hombres. Así entonces, se va formando en el hombre que se incorpora a la ilustración una especie de narcicismo cultural. El hermano letrado oye hablar en la hora de los tallarines en la mesa a sus hermanos no letrados y no interviene en la conversación, porque él pertenece a otro mundo.

Al principio el Sistema fue captando valores individuales, pero con la presión en el terreno político del anarquismo y socialismo, las cosas variaron; ya los nuevos hombres ilustrados no se incorporaron a la ideología liberal; tenían otras ideologías, es decir, que aparentemente el surgimiento de nuevos pensamientos políticos iba a crear dos campos distintos, y los creó. Pero los dos campos parten del mismo supuesto. Primero, las nuevas ideas, como las ideas liberales, no se han elaborado de abajo para arriba, desde la empiria o desde la inducción, sino que se han elaborado también por transferencia de esquemas; están -izquierda y derecha- encontradas completamente en el terreno ideológico, pero tienen un supuesto común, que es el de la cultura; ellos son las clases ilustradas; y más aún, cuanto más en la izquierda están, más se aferran a esa posición porque no tienen los otros valores con que cuentan los de la clase acomodada para fortificar su posición. Y entonces, unitariamente la inteligencia tiene valores entendidos que la unifican en el momento crítico. ¿Cuáles son los momentos críticos? Los momentos en que irrumpe la barbarie. ¿Cuándo irrumpe la barbarie? Cuando irrumpen los procesos populares: En ese momento se juntan. Tampoco necesito hacer historia reciente para comprobar en los hechos.

EL MITRISMO LIBERAL Y EL MITRO-MARXISMO

¿Cómo ha sido posible esta creación, esta continuación de ese absurdo, diremos, de civilización y barbarie para que toda la inteligencia haya aceptado los esquemas históricos?, porque entre el mitro-marxismo de la izquierda y el mitrismo de la derecha, ¿qué diferencia hay en cuanto a juicio histórico?. ¿Qué diferencia en cuanto unos y otros no se proponen construir su pensamiento en función de inducciones, sino en función de deducciones provenientes de esquemas prefabricados y traídos de afuera?.

Hay una tácita solidaridad de lo que ellos llaman cultura,, es decir, de la inteligencia frente a la posibilidad de manifestación de las expresiones y de las escalas de valores que están contenidas en la multitud. Este proceso se repite regularmente.

Antes de entrar a otra afirmación para terminar esta charla, convendría echar un vistazo al instrumental de la cultura, de esa cultura de la "intelligentsia".

Está la prensa. La prensa es todo un sistema, y a medida que se hace más complicada y más amplia la sociedad moderna, se complica más. Todo diario es una empresa que se asienta sobre una realidad económica; responde a un grupo financiero con su dueño, y además está controlada por la publicidad que lo sostiene.

Hay la prensa de opinión. La prensa de opinión, no engaña. Cuando yo leo "La Vanguardia", "Propósitos", "Azul y Blanco", sé a que a tenerme; sé que estoy ante la opinión de un grupo y de una idea caracterizada.

El instrumento de la pedagogía colonialista, aquí ha sido el Diario Independiente. Así se crearon los mitos de los grandes diarios argentinos. Y el Diario Independiente es tan mito que la gente lo separa de las personas de sus redactores, de sus directores, de sus secretarios de redacción y hasta de los sagatintas que escriben a sueldo.

Y la verdad es que el Diario Independiente depende de intereses, porque si no, no puede subsistir; lógicamente, dice lo que esos intereses quieren que diga.

Si establecemos que no es independiente, ya hemos ganado mucho. Sus juicios editoriales no nos pueden perturbar; es decir, ese juicio de tal pensamiento; pero nos perturba, sí, la información adulterada. Las agencias informativas, a su vez, son internacionales. Si yo leo una información de la Agencia Tass, sé que es una información que ha sido filtrada por el gobierno ruso; pero la mentira consiste en que las otras informaciones también han sido filtradas, sin que aparezcan los gobiernos. Este aparato hace prisionera a la inteligencia, porque de él depende el prestigio, el conocimiento público, del escritor, del literato, si está en las letras; el artista; el profesor, el técnico y el político; todos dependen del aparato de difusión para ser conocidos. Entonces, poco a poco, van siendo prisioneros, se disciplina su pensamiento, porque saben que no disciplinarse es perder toda posibilidad de realizarse.

Quiero decir que este es también un instrumento de colonización pedagógica. No así la prensa de opinión.

Pero, también el aparato puede crear personajes hasta en los partidos adversos al pensamiento de ese periódico; puede levantar a un hombre nombrándole con frecuencia y dándole personalidad, mientras silencia a otros.

Una comprobación curiosa, por ejemplo, es leer los debates parlamentarios en el diario de sesiones del Congreso y compararlos con lo que dicen las crónicas publicitarias. Yo, sin ir más lejos, era irigoyenista en el año 30, y estaba convencido, como el más duro antirigoyenista, de que los diputados de mi partido eran unas bestias. Tal era la impresión que dejaba en todos la publicidad. Tuve que leer los diarios de sesiones para darme cuenta de que eran superiores a sus opositores. La prensa se preocupaba con gran prolijidad de transcribir los errores y los defectos de unos y los aciertos de los otros.. Y eso mismo que se hace en el campo político, se repite en el campo de la técnica, en el ámbito universitario, en el arte.

Ha habido una generación argentina que fue ocultada o deformada deliberadamente. Esta mañana se habló de Hernandez, por ejemplo. Hernandez entró en el plano de la cultura argentina por los caminos de la multitud, por esos caminos misteriosos que no son fáciles de tomar. Cuando el aparato de la colonización pedagógica se dio cuenta de que ya no se lo podía ocultar, trató de deformarlo convirtiéndolo en literato. Alguno, como Martínez Estrada, intentó hacerlo aparecer como una especie de esquizofrénico o alguna otra de las calificaciones que emplea la literatura del psicoanálisis. Igual suerte corrió Guido Spano, que ha pasado a la historia como un mal poeta, a más de habérselo desvinculado de la vida de nuestra historia.

Yo conocí a Guido Spano casi centenario. Vivía en su casa de Palermo. Había quedado postrado en la cama y se había dejado crecer una larga barba y melena blancas. Los niños de las escuelas iban a visitarlo regularmente en sus cumpleaños. Era con su presencia una lección de historia. Había nacido del matrimonio del General de la Independencia, don Tomás Guido, con una chilena de apellido Spano, celebrado en 1.817, al poco tiempo de la libertad de Chile. El General Guido había vivido mano a mano con Rosas, pero mucho antes con San Martín, y así, a través de su hijo, casi estábamos en contacto con los fundadores del país. La imagen que se nos debió haber dado era esta. Se nos dió en cambio la imagen de un tipo que se estaba preparando para el museo. (Risas y aplausos). Es decir, la lección de historia que nos daba la presencia de un hombre nacido en las mejores circunstancias, tendía a alejarlo de la historia en lugar de vin-

oularlo.

Esto está un poco en la fatalidad de los acontecimientos, en esa configuración de fuerzas que hace que las energías de por sí realicen una política colonialista sin conciencia de ello. Algo de eso nos explica Ferns al señalar que una vez creado el sistema, éste camina por sí mismo, crea sus intereses e impide que el país se realice dentro del esquema para el cual fue estructurado en la primera etapa de su desarrollo.

El mismo Scalabrini me contaba que él fue compañero de Colegio de Gainsa Pas, en el Nacional Sarmiento. Y Gainsa Pas le decía de chico o de adolescente a adolescente: "la ética de mi tío Ezequiel es tan grande, que no es propietario de bienes inmuebles para no estar ligado a los intereses de los propietarios de bienes inmuebles; no es dueño de estancias para no estar ligado a los intereses de los estancieros; no es industrial para no estar ligado a los intereses industriales". Así, tal vez honradamente, como tenía la desgracia de poseer una gran fortuna, no queriéndola comprometer con intereses locales, la colocaba afuera, de tal modo que terminaba ligado a los intereses internacionales.. Así también, el mecanismo de su diario estaba ligado al interés de los avisados. Con la mejor intención, sin proponérselo, estaba cumpliendo una función colonizadora.

Sospecho que algo típico de la colonización pedagógica, deliberada y ociente, consiste en el empleo de la partícula "re". Esto se advierte en todo el escenario del país. Cuando se habla de proyectarnos hacia adelante, inmediatamente se dice "restaurar", "recuperar", "rehabilitar". Es un artilugio. Hasta los que hablan de "aggiornamento" hablan de recuperar.

¿Recuperar qué? ¿Volver a qué país? Entonces la idea básica del país dependiente y de estructura agropecuaria, sigue dominando en todos los que orientan su pensamiento con la idea del "re", que es volver atrás.

¡DECAENCIA Y CRECIMIENTO? EL PAÍS NUEVO Y COMO PENSARLO

La "intelligentsia" presenta a la crisis argentina como una crisis de crecimiento.

La crisis argentina es el producto de un país todavía apegado al esquema agropecuario de la División Internacional del Trabajo. Mientras el país (según Ferrer desde 1.930 y según mi opinión desde 1.914)

ha rebalsado sus posibilidades en esa economía simplista, la colonización pedagógica necesita mantener la imagen de un país rico pero volviendo hacia atrás; porque la idea del progresismo, que está en la base de la "intelligentsia", está condicionada al desarrollo de determinadas zonas y para determinadas formas de producción, pero tales zonas y formas ya no pueden alcanzar los niveles para satisfacer las necesidades de la población argentina y máxime las de realización de una gran potencia. El país tiene que realizarse hacia adentro, y le proponen volver a su papel de suministrador.

(Estoy vinculando la teoría económica con los elementos de valorización cultural que se meten en la inteligencia de los argentinos para impedirles que se encuentren).

En fin, sería largo entrar al detalle de cómo esta instrumentación configura una verdadera alianza de derecha e izquierda sobre ciertos conceptos básicos que se escudan con el nombre de cultura. Así se produce la alineación en las horas críticas, porque las divergencias entre derecha e izquierda se refieren a la ideología y no a los hechos concretos del país.

Pero ahora, ya las clases que padecieron la enfermedad de esa ilustración, también se recuperan... ¡o no! ¡no se recuperan; empiezan a ser expresivas de la realidad argentina. ¡Casi caigo en la trampa de los re...!

Hace unas meses, cuando Toynbee, luego de estar aquí pasaba por Río de Janeiro, lo interrogaron sobre lo más importante que había visto en nuestro país; y dijo: "he encontrado un pueblo sumergido en una irritada introspección". Me parece que tal es la actitud actual del pensamiento argentino. Fue acertada la visión del viajero.

También oí haber oído hoy otra expresión parecida -me parece que de boca del arquitecto Gatiérrez-: "el país está repensando". Y ese es nuestro problema: repensar el país desde otro ángulo.

Idéntico pensamiento había enunciado Lugones cuando dijo: "mirar la patria con ojos mejores". Pero el problema no estaba en los ojos, y por eso Lugones no lo vio; estaba en el enfoque. Él también siguió viendo al país, como todos los ideólogos, desde afuera. Para él repensar el país, es decir, mirar con ojos mejores, fue ir cambiando de anteojos.

Hace muchos años, durante una conferencia que daba en el Teatro Comedia, me dirigí al público pidiéndole que pensara en un mapa mundi, un planisferio tipo Mercator. Luego de un momento de silencio, pregunté: ¿lo han pensado? Algunas veces me contestaron que sí. Entonces me dirigí a esos y les dije: "ubiquen a la Argentina en ese planisferio". "Ya está, sí", contestaron. "¿Dónde la han ubicado?". Uno dijo: "abajo y a la izquierda". "¡No! -contesté-. Tenemos que pensar en el mundo sabiendo que nosotros somos el centro; acá en la Argentina está el centro del mundo, y el mundo se desarrolla alrededor nuestro; desde aquí tenemos que enfocarlo". Y hoy, para nosotros, el centro del mundo está en Resistencia, y el de Resistencia en esta sala; siempre donde estamos nosotros.

Es así como piensan los países que se realizan. Un francés piensa el mundo desde Francia, y un inglés, desde Inglaterra. El que piensa el mundo desde un punto de vista suburbano, tendrá una visión suburbana; se sentirá accedido al mundo, y así se sentirá en el plano de la cultura. Fíjense qué importancia tiene esto.

Después, en un trabajo sobre geopolítica yo seguí desarrollando la idea: el globo terráqueo no tiene ni arriba ni abajo, porque en el infinito no hay arriba ni abajo. Pero nosotros tenemos la idea de que estamos en un globo, y en la parte de abajo del globo, cuando pensamos globalmente el mundo. Si nosotros, en cambio, ponemos el polo sur arriba, nuestra visión del mundo cambia totalmente. Por lo pronto vemos que el hemisferio sur es un hemisferio -estoy hablando en términos geopolítico-oceánico, donde sólo hay islas, porque África del sur es una isla, separada por los mares y separada por el Sahara más que por los mares de la parte norte de África y del Mediterráneo, y que la misma América nuestra, a pesar de la continuidad cultural que nos une con la parte norte de América, como se dijo hoy, está muy separada por la olla amazónica. Estando en Montevideo, me enteré de que esta idea de poner el sur arriba había sido adoptada por la institución que rige la enseñanza uruguaya, por sugerencia de un profesor español de geografía, el primero que les había preguntado: ¿por qué orientan los mapas así? Pero no se ha podido poner en práctica, porque no hay forma de que las maestras lo entiendan; les parece que ponen al Uruguay patas para arriba.

Hace no mucho tiempo un marino me dio un libro muy interesante sobre el tema, que también desarrollaba esta idea. Estaba con una señora. Y yo le dije: "¿quién se lo hace entender a las maestras?", recordando lo del Uruguay. Pero la señora, que había sido maestra, y no de arriar con las riendas, me pegó un trote bárbaro. Tres días después, a

raíz de que la Liga Naval pegó un afiche en las calles de Buenos Aires orientando el sur hacia arriba, salió en la Prensa una carta de una maestra de escuela protestando porque se estaba alterando la geografía.

Claro, todas estas cosas básicas están metidas en la raíz de una larga formación, y no se diga que aceptamos los mapas así no-orientados por razones dadas por las potencias, por el poder; no son apreciaciones de orden cultural.

Yo he encontrado que en los mapas de la baja Edad Media, para los beatos, el Mediterráneo, en vez de estar apaisado, está alongado es decir, Asia Menor arriba, Gibraltar abajo, hacia uno de lados Africa, hacia el otro Europa. ¿Por qué? Simplemente porque en la Edad Media, los valores de cultura que predominan son los religiosos, y entonces lo más importante se ha puesto arriba. ¿Qué es lo más importante en ese momento? La Palestina, donde se desarrolló el drama de la Pasión y cerca del lugar donde se supone que estuvo la tierra prometida; es decir, que la idea, el sentido cultural vigente es el que ha determinado la orientación de esos mapas.

Esta noche, al desarrollar el tema, he preferido hacer una exposición de esta naturaleza, porque se trata de un curso de extensión universitaria. Lo he matizado con episodios, con incidentes, un poco para hacerles más leve la pesadez de esta charla, teniendo presente que muchos de los concurrentes han asistido a una conferencia anterior; pero sustancialmente porque creo que lo que importa es lanzar sugerencias, invitar a todos a pensar por su propia cuenta y sin ideas hechas; sacar y llevar a las últimas conclusiones las consideraciones que surgen de la propia experiencia vital, como nosotros, en cuanto país, tenemos que sacar de nuestra propia experiencia vital, los elementos que podrán formar las bases de una cultura propia.

Tenemos que volver al método inductivo, porque una larga generación de antiescolásticos ha aplicado sistemáticamente la escolástica deduciendo de formulaciones traídas de afuera y encajando en los esquemas ya elaborados nuestra propia realidad.

Para terminar voy a traer el testimonio de un hombre de alta calificación intelectual y que no ocupa ningún lugar en mi afecto, hasta que produjo este testimonio. El Dr. Raúl Prebisch en su último libro editado por el Fondo de Cultura de Méjico, "Hacia una dinámica del desarrollo latinoamericano" hace una confesión que yo llamo "su camino de

Damasco" y en el que el hombre cuenta el proceso de elaboración de su pensamiento económico. Dijo "durante muchos años yo creí que el libre juego de los factores naturales y la aplicación del patrón oro podía resolver los problemas de los países periféricos, —es una de las formas de decir "coloniales", "subdesarrollados", "marginales"—. Cuando en la crisis del año 30, ví que no eran válidas esas evoluciones y que por el contrario eran contraproducentes; me entusiasmé entonces con Keynes —es la época en que él escribió la "Introducción a Keynes"—. Pero a lo largo de ~~las~~ experiencias que hemos tenido en las espaldas, he terminado por convencerme de que los centros no pueden dar las soluciones de las periferias, por que sus intereses son encontrados.

Mucho antes de que Prebisch hubiera, por su cultura económica de experto, llegado a esta conclusión, yo venía repitiendo por las calles de la república, que nos enseñan a ir al almacén con el "Manual del Comprador" escrito por el almacenero. En definitiva, después de describir una larga órbita en el conocimiento económico, Prebisch llega a la misma conclusión, aunque no en un lenguaje tan ohabacano. Por eso estas cosas que digo así un poco al pasar y para invitar a que cada uno sea el constructor de su pensamiento, buscando sobre la empiria y sobre constataciones el valor real de lo que se le da por "cierto", suelo hacerme acompañar con cuatro citas: la primera es de Chesterton; dice: "Y los pobres ignorantes aprendieron más pronto que los sabios porque tenían menos que de aprender". La segunda es de Martín Fierro; dice: "Mejor que saber muchas cosas es el saber cosas buenas". La tercera es de otro gaucho, el cura Castellani; dice: "¡Qué gente que sabe cosas, la gente de este albardón!" ; Que gente que sabe cosas, pero cosas que no son!". Y la última de Aldo Euxley, que dice: "Libros, libros, libros; en estos últimos cinco años he leído veinte toneladas de libros, y ahora con esa carga tengo que caminar en la vida y entre los hombres, y de ellos no conozco nada". (Aplausos).

Estas citas tienen por objeto defenderme con alguna coqueteoría intelectual de los que dicen que hago el elogio del analfabetismo. No; es el elogio del sentido común; y la colonización pedagógica lo quiere impedir por eso: hacernos razonar sobre pensamientos elaborados para otras situaciones y para el servicio de situaciones que no son las muestras. Es la mía una convocatoria al sentido común de los argentinos.

Nada más. (Aplausos sostenidos).

Impreso en el Equipo Offset del Dpto. de Extensión
Universitaria y Ampl. de Estudios de la U. N. N. E.

CENTRO DE INVESTIGACIONES
DEPSOY
PARRERA 10 - Buenos Aires - 1044 - ARGENA

za con otras universidades en el ámbito de la red nacional o inclusive transnacional. No es sostenible y mucho menos recomendable desde el punto de vista de un proyecto nacional educativo, un sistema universitario donde el postgrado y la investigación estén concentrados en una pequeña minoría de universidades.

En lo que respecta a las universidades privadas –en el caso que estas quieran mantener el estatuto y la designación de universidades– su acreditación debe estar sujeta a la existencia de programas de postgrado, investigación y extensión, con seguimiento y monitoreos permanentes. Así como sucede con las universidades públicas, si las universidades privadas no pueden sustentar autónomamente tales programas, deben hacerlo a través de alianzas con otras universidades privadas o con otras universidades públicas.

La definición de lo que es universidad es crucial para que la universidad pueda ser protegida de la competencia predatoria y para que la sociedad no sea víctima de prácticas de consumo fraudulento. La lucha por la definición de universidad permite dar a la universidad pública un campo mínimo de maniobra para poder conducir con eficacia la lucha por su legitimidad.

4. Reconquistar la legitimidad

Afectada irremediamente la hegemonía, la legitimidad es simultáneamente más presente y más difícil. La lucha por la legitimidad va a ser cada vez más exigente y la reforma de la universidad debe centrarse en ella. Son cinco las áreas de acción en este campo: acceso, extensión, investigación-acción, ecología de saberes, universidad y escuela pública. Las dos primeras son las más convencionales pero deberán ser profundamente revisadas, la tercera ha sido practicada en algunas universidades latinoamericanas y africanas durante algunos períodos de mayor responsabilidad social por parte de la universidad, la cuarta consti-

tuye una decisiva innovación en la construcción de una universidad postcolonial, la quinta es un campo de acción que tuvo en el pasado una gran presencia pero que debe ser ahora reinventada.

4.1. Acceso

En el área del acceso la mayor frustración de la década fue que el objetivo de la democratización del acceso no fue conseguido. En la mayoría de los países los factores de discriminación, sean ellos la clase, la raza, el sexo o la etnia, continuaron provocando en el acceso una mezcla entre mérito y privilegio. En lugar de la democratización, hubo masificación y luego, en el período de la controvertida post-masificación una fuerte segmentación de la educación superior con prácticas de auténtico dumping social de diplomas y diplomados sin que hayan sido tomadas de manera eficaz medidas anti-dumping. Las universidades de los segmentos más altos tomaron muy pocas iniciativas, además de defender sus criterios de acceso, invocando el hecho, muchas veces cierto, de que las más persistentes discriminaciones ocurren antes de la universidad en la educación primaria y secundaria. Es de prever que la transnacionalización de los servicios de educación superior agrave el fenómeno de la segmentación porque lo transnacionaliza. Algunos proveedores extranjeros dirigen su oferta hacia los mejores alumnos procedentes de las escuelas secundarias más elitistas o procedentes de las mejores universidades nacionales. En un sistema transnacionalizado, las mejores universidades de los países periféricos y semiperiféricos, que ocupan el punto más alto en la pirámide de la segmentación nacional, pasarán a ocupar los escalones inferiores de la segmentación global. De las cuatro formas de servicios transnacionalizados, el consumo en el extranjero es uno de los principales responsables del nuevo brain drain (fuga de cerebros), particularmente en la India y también presente en algunos países africanos como Kenia y Ghana.

Entre las ideas-fuerza que se deben tener en cuenta en el área del acceso, resalto las siguientes:

1. En los países donde la discriminación en el acceso a la universidad se apoya en buena parte en los bloqueos en los niveles de educación básica y media, la reforma progresista de la universidad, en contraposición a la propuesta del Banco Mundial, debe dar incentivos a la universidad para promover alianzas activas en el campo pedagógico y científico con las escuelas públicas³².
2. La universidad pública debe permanecer gratuita y a los estudiantes de las clases trabajadoras se le deben asignar becas y no préstamos³³.

Si no es controlado, el endeudamiento de los estudiantes universitarios será a mediano y largo plazo una bomba de tiempo. Estamos lanzando a un mercado de trabajo cada vez más incierto una población oprimida, con la certeza de que su deuda puede llevarle veinte años para saldarla. Las becas deben ser concedidas mediante contrapartidas de trabajo en las actividades universitarias, en el campus o fuera de éste. Por ejemplo, estudiantes de licenciaturas podrían ofrecer algunas horas semanales en escuelas públicas en su papel de tutores o colaborando con alumnos con dificultades de aprendizaje.

3. En las sociedades multinacionales y pluriculturales, donde el racismo es un hecho, asumido o no, las discrimina-

32 En varios países hay experiencias concretas de colaboración entre las universidades y las instituciones de enseñanza básica y media. En Portugal por ejemplo, varias facultades y centros de investigación «adoptan» algunas instituciones para alianzas más intensas de colaboración pedagógica y divulgación científica. El programa «Ciencia Viva» creado en 1996 fue un buen trabajo de intermediación entre las universidades y la educación básica y media. Ver más adelante el apartado sobre universidad y escuela pública.

33 Tal vez sea más correcto designar el área de acceso como acceso/permanencia o inclusive acceso/permanencia/logro, toda vez que lo que está en juego no es sólo garantizar el acceso sino también la permanencia y el logro de los estudiantes oriundos de las clases o grupos sociales discriminados.

ciones raciales o étnicas deben ser confrontadas con programas de acción afirmativa (cupos u otras medidas) que deben orientarse no solamente al acceso, sino también al acompañamiento, especialmente durante los primeros años de universidad, donde muchas veces son más altas las tasas de abandono. Sin duda que la discriminación racial o étnica ocurre conjuntamente con la discriminación de clase, pero no puede ser reducida a ésta y debe ser objeto de medidas específicas. En la India la discriminación de casta es objeto de acción afirmativa, a pesar de actuar en conjunción con la discriminación de clase y de sexo. En Sudáfrica la discriminación racial es objeto de acción afirmativa, a pesar de darse conjuntamente con la discriminación de clase. La reforma de la universidad debe dar una centralidad más específica a las acciones contra la discriminación racial. Así como sucede en India o en Sudáfrica estas acciones deben estar articuladas con medidas en otras esferas, como el acceso a empleos públicos, y en general, al mercado de trabajo vinculándose el proyecto de nación y dando testimonio de éste.

En Brasil, las políticas de acción afirmativa asumen hoy un destacado lugar y merecen una mención especial. Como respuesta a la creciente presión de los movimientos sociales para la democratización del acceso a la educación superior, especialmente del movimiento negro; el gobierno de Lula lanzó en el primer semestre de 2004 el programa «Universidad para Todos» (PROUNI) que preconiza una acción afirmativa basada en criterios raciales y socioeconómicos. Dos proyectos de ley elaborados por el Ministerio de Educación y presentados al Congreso Nacional definen los criterios y los instrumentos de esa nueva política de inclusión social en la educación superior. El primer proyecto prevé la beca de estudio integral para alumnos de bajos ingresos, a ser concedida por las propias instituciones privadas de educación superior contra algunas garan-

tías fiscales ya concedidas por el Estado³⁴. De acuerdo con la propuesta del Ejecutivo, las instituciones que adhieran al programa deberán destinar por lo menos el 10% de sus vacantes para estudiantes de bajos ingresos y profesores de la Red pública de educación básica. La segunda propuesta legislativa determina que las instituciones públicas federales de educación superior deberán destinar por lo menos el 50% de sus vacantes para estudiantes de las instituciones educativas públicas. Estas vacantes a su vez, deberán ser distribuidas de manera que se refleje la composición étnica de cada estado de la Federación, pudiendo las instituciones de educación superior designar el porcentaje de vacantes para estudiantes negros y para estudiantes indígenas. En consonancia con el principio de autonomía universitaria, el proyecto garantiza la posibilidad para que cada institución determine los criterios de distribución y de selección para la inscripción en estas vacantes reservadas a los estudiantes de bajos ingresos y para los grupos sociales poco representados en la educación superior. Estas propuestas representan un esfuerzo meritorio en el sentido de combatir el tradicional elitismo social de la universidad pública, que ha sido responsable en buena parte de la pérdida de legitimidad social de la universidad y es por eso que debemos reconocerlas. Pero también ha habido muchas resistencias. En el debate ha incidido el punto de vista convencional de la contraposición entre democratización del acceso y meritocracia, así como otros temas nuevos, como el del método de la reserva de vacantes y las

34 Los incentivos fiscales concedidos por el gobierno federal a las instituciones privadas filantrópicas representan 839,7 millones de reales al año. Este monto se refiere a la exoneración fiscal. De acuerdo con la legislación brasileña, las instituciones filantrópicas están exentas de la contribución patronal y otros tributos federales. Además de los incentivos fiscales, la educación superior privada cuenta en este año con una asignación de 829 millones de reales para el programa de Financiamiento Estudiantil. Desde su instauración en 1999 este programa ha beneficiado a 218 mil estudiantes (Folha de S. Paulo, 12/04/2004).

dificultades para aplicar el criterio racial en una sociedad con un alto componente mestizo³⁵.

Algunas de las universidades públicas más prestigiosas y competitivas, como la Universidad de Sao Paulo (USP), se han resistido a la presión social en favor de las políticas de acción afirmativa pese a la cantidad de pruebas de su carácter elitista³⁶, y han propuesto medidas alternativas de inclusión social que preserven el criterio del mérito para el ingreso a la educación superior³⁷.

4. La evaluación crítica del acceso y por lo tanto de los obstáculos del acceso –así como el resto de la discusión en las áreas de extensión y de ecologías de saberes– debe incluir explícitamente el carácter colonial de la universidad moderna. La universidad no sólo participó en la exclusión social de las razas y las etnias consideradas inferiores, sino que también teorizó sobre su inferioridad, una inferioridad extendida a los conocimientos producidos por los grupos excluidos, en nombre de la prioridad epistemológica concedida a la ciencia. Las tareas de democratización del acceso son particularmente exigentes porque cuestionan la universidad en conjunto; no sola-

35 En cuanto al tema del criterio racial, el proyecto del Gobierno propone el criterio de la autodeclaración.

36 Un estudio reciente reveló por ejemplo, que solamente una calle, la Bela Cintra, ubicada en la zona cercana a los Jardines concentra más estudiantes en el primer semestre de la USP de 2004 que los 74 barrios periféricos de la zona sur. Los barrios de la elite de Sao Paulo que representan el 19,5 % de la población total de la ciudad, responden por el 70,3 % del ingreso de la USP, mientras que los barrios periféricos que concentran el 80,5 % de la población, ocupan apenas del 29,7 % de las vacantes de la universidad (Folha de S. Paulo, 30/5/2004). El estudio fue realizado por el Núcleo de Apoyo a los Estudios de Grado (Naeg), vinculado al Instituto de Matemática y Estadística de la USP. Los resultados completos están disponibles en la página del Naeg (www.naeg.prg.usp.br).

37 Es el caso de la USP que en lugar de facilitar el acceso se propone «reforzar la competitividad de los jóvenes pobres». Para eso está abriendo cursos preparatorios para el primer semestre destinados a estudiantes de instituciones públicas y ampliando la exención del pago de inscripción del ingreso para los alumnos con carencias económicas (Folha de S. Paulo, 30/5/2004).

mente sobre quien la frecuenta sino también sobre los conocimientos que le son transmitidos a quien la frecuenta.

4.2. *Extensión*

El área de extensión va a tener un significado muy especial en el futuro inmediato. En el momento en que el capitalismo global pretende reducir la universidad en su carácter funcionalista y transformarla de hecho en una amplia agencia de extensión a su servicio, la reforma de la universidad debe conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión (con implicaciones en el currículo y en las carreras de los docentes) y concebirlas, de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural. Esta es un área que para ser llevada a cabo con éxito, exige cooperación intergubernamental, por ejemplo, entre Ministros de educación, responsables de educación superior y tecnología y responsables de la cultura y de las áreas sociales. La extensión incluye un amplio campo de prestación de servicios y sus destinatarios pueden ser muy variados: grupos sociales populares y sus organizaciones, movimientos sociales, comunidades locales y regionales, gobiernos locales, el sector público y el sector privado. Además de los servicios prestados a destinatarios bien definidos existe también otra área de prestación de servicios que tiene como destinataria a la sociedad en general. A título de ejemplo: «incubación» de la innovación, promoción de la cultura científica y tecnológica, actividades culturales en el campo de las artes y de la literatura.

Para que la extensión cumpla este papel, es necesario evitar que sea orientada hacia actividades rentables con la finalidad de recaudar recursos extrapresupuestarios³⁸. En este

38 Esto es lo que está sucediendo en Brasil con muchas de las actividades de extensión de las fundaciones de las universidades.

caso estaremos frente a una privatización discreta (o no tan discreta) de la universidad pública. Para evitar esto, las actividades de extensión deben tener como objetivo prioritario, refrendado democráticamente al interior de la universidad, el apoyo solidario para la resolución de los problemas de exclusión y la discriminación sociales, de tal modo que se de la voz a los grupos excluidos y discriminados.

4.3. Investigación-acción

La investigación-acción y la ecología de saberes son campos de legitimación de la universidad que trascienden la extensión, en tanto actúan al nivel de ésta como al nivel de la investigación y de la formación. La investigación- acción consiste en la definición y ejecución participativa de proyectos de investigación involucrando a las comunidades y a las organizaciones sociales populares, en la medida que los problemas cuya solución puede beneficiar los resultados de la investigación. Los intereses sociales están articulados con los intereses científicos de los investigadores y la producción del conocimiento científico se da estrechamente ligada a la satisfacción de necesidades de los grupos sociales que no tienen poder para poner el conocimiento técnico y especializado a su servicio a través de la vía mercantil. La investigación-acción, que no es de ningún modo específica de las ciencias sociales, no ha sido en general, una prioridad en la universidad. Sin embargo, tiene una larga tradición en América Latina, a pesar de haber sido más fuerte en los años 1960 y 1970 que hoy. Así como sucede con las actividades de extensión, esta nueva centralidad otorgada a la investigación-acción, se debe al hecho de que la transnacionalización de la educación superior trae consigo el proyecto de transformar la universidad en un centro de investigación-acción al servicio del capitalismo global. También aquí la lucha contra el funcionalismo, es posible solamente a través de la construcción de una alternativa que marque socialmente la utilidad social de la universidad y que formule esa utilidad de manera contrahegemónica.

4.4. *Ecología de saberes*

La ecología de saberes es una profundización de la investigación-acción. Es algo que implica una revolución epistemológica en el seno de la universidad y como tal no puede ser decretada por ley. La reforma debe apenas crear espacios institucionales que faciliten e incentiven su surgimiento. La ecología de saberes es, por así decir, una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad. A la par con la euforia tecnológica, ocurre hoy una situación de falta de confianza epistemológica en la ciencia, derivada de la creciente visibilidad de las consecuencias perversas de algunos progresos científicos y del hecho de que muchas de las promesas sociales de la ciencia moderna todavía no se han cumplido. Comienza a ser socialmente perceptible que la universidad, al especializarse en el conocimiento científico y al considerarlo la única forma de conocimiento válido, contribuyó activamente a la descalificación e inclusive a la destrucción de mucho conocimiento no científico y con eso, contribuyó a la marginalización de los grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento. Es decir, que la injusticia social contiene en su seno una injusticia cognitiva. Esto es particularmente obvio en la escala global ya que los países periféricos, ricos en saberes no científicos y pobres en conocimiento científico, transitan hacia este último bajo la forma de la ciencia económica que destruye sus formas de sociabilidad, sus economías, sus comunidades indígenas y campesinas y su medio ambiente³⁹.

39 El vínculo recíproco entre injusticia social e injusticia cognitiva será una de las ideas que más resistencia encontrará en el seno de la universidad, toda vez que históricamente fue el gran agente del epistemicidio cometido contra los saberes locales, legos, indígenas, populares en nombre de la

Bajo formas muy diferentes pasa algo semejante en los países centrales, donde los impactos negativos ambientales y sociales del desarrollo científico, comienzan a incluirse en el debate en el espacio público, presionando al conocimiento científico a confrontarse con otros conocimientos, legos, filosóficos, de sentido común, éticos e inclusive religiosos. Por esta confrontación pasan algunos de los procesos de promoción de la ciudadanía activa crítica.

La ecología de los saberes es un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices.

La investigación-acción y la ecología de saberes se sitúan en la búsqueda de una reorientación solidaria de la relación universidad-sociedad. Este es el caso de los «talleres de ciencia» (*science shops*). Con base en las experiencias de investigación acción y del activismo de científicos y estudiantes en los años 1970, fueron creados los talleres de ciencia y se constituyeron en un movimiento con algún dinamismo en varios países europeos. Después de un período de relativo declive, el movimiento está resurgiendo hoy en Europa con el apoyo de programas de la Comisión Europea, y también en otras partes

ciencia moderna. En Brasil, la resistencia será quizás mayor ya que la elite universitaria se dejó atraer fácilmente por la idea autocongratulatoria del nuevo país, país sin historia como si en Brasil sólo hubiese descendientes de inmigrantes europeos de los siglos XIX y XX y no pueblos ancestrales indígenas y descendientes de esclavos.

del mundo. En los Estados Unidos hay un movimiento cercano aunque con otras características, la «investigación comunitaria» (*community-based research*). Este movimiento organizado ya internacionalmente en la red «conocimiento vivo» (*living knowledge*), busca crear un espacio público de saberes donde la universidad pueda confrontar la injusticia cognitiva a través de la reorientación solidaria de sus funciones. Los talleres de ciencia son un híbrido donde se combina la investigación-acción y la ecología de saberes. Un taller de ciencia es una unidad que puede estar conectada a una universidad y dentro de ésta a un departamento o una unidad orgánica específica, que responde a solicitudes de ciudadanos o grupos de ciudadanos, de asociaciones o movimientos cívicos o de organizaciones del tercer sector, y en ciertos casos, empresas del sector privado para el desarrollo de proyectos que sean claramente de interés público (identificación y propuesta de resolución de problemas sociales, ambientales, en el campo del empleo, el consumo, la salud pública, la energía, etc., facilitación de la constitución de organizaciones y asociaciones de interés social comunitario, promoción del debate público, etc.). La solicitud es estudiada de manera conjunta a través de procedimientos participativos en los que intervienen todos los interesados y los responsables del taller de ciencia. Estos últimos contactan a los departamentos o especialistas de la universidad y eventualmente de la red interuniversitaria de talleres de ciencia, potencialmente interesados en integrar el proyecto. Se constituye entonces un equipo que incluye a todos los interesados, que diseña el proyecto y la metodología participativa de intervención⁴⁰. En universidades de algunos países (Dinamarca por ejemplo) los talleres de ciencia son integrados en las actividades curriculares de diferentes cursos. Se ofrecen

40 La participación sólo es genuina en la medida en que condiciona efectivamente los resultados, los medios y los métodos para llegar a él. Bajo el nombre de participación y de otros similares, como por ejemplo el de consulta, se conducen hoy proyectos de «asistencia» Norte-Sur inocultablemente neocoloniales.

seminarios de formación para los estudiantes que deseen participar en talleres de ciencia y los trabajos de final de curso pueden incidir sobre los resultados de esa participación. Lo mismo pasa con la realización de tesis de postgrado que podrían consistir en un proyecto que responda a la solicitud de un taller de ciencia.

Los talleres de ciencia son una interesante experiencia de democratización de la ciencia y de la orientación solidaria de la actividad universitaria. Sin embargo, algunas de las universidades –presionadas por la búsqueda de ingresos en el mercado– se han involucrado en el sentido de transformarse en unidades de prestación remunerada de servicios. Los modelos solidarios tienen un fuerte potencial de creación de nichos de orientación cívica y solidaria en la formación de los estudiantes y en la relación de la universidad con la sociedad, y funcionan como «incubadoras» de solidaridad y de ciudadanía activa⁴¹.

Los talleres de ciencia están, entre otros ejemplos, demuestran como la universidad en tanto institución pública podrá asumir una orientación solidaria tanto en la formación de sus estudiantes como en sus actividades de investigación y de extensión. Además de los talleres de ciencia otras iniciativas que se desarrollan, buscan la contextualización del conocimiento científico. Tienen en común la reconceptualización de los procesos y las prioridades de investigación a partir de los usuarios y la transformación de estos en coproductores de conocimiento. Véase por ejemplo la contribución de los enfermos de sida en el desarrollo de pruebas clínicas y de la misma orientación de la agenda de investigación para la cura de la enfermedad en el caso de Brasil y Sudáfrica.

4.5. *Universidad y escuela pública*⁴²

Al tratar el tema del acceso, me referí a la necesidad de vincular la universidad con la educación básica y secundaria.

41 Un análisis de los talleres de ciencia se puede leer en Wachelder, 2003.

42 Esta sección le debe mucho a mis diálogos con Paulino Motter.

Esta vinculación merece un tratamiento separado por ser un campo fundamental en la reconquista de la legitimidad de la universidad. Aunque es un campo muy amplio, en este texto me concentro en un tema específico: el saber pedagógico. Este tema abarca tres subtemas: producción y difusión del saber pedagógico, investigación educativa y formación de docentes de la escuela pública. Es un tema de una creciente importancia, ávidamente codiciado por el mercado educativo donde antes tuvo un papel hegemónico la universidad, ahora perdido. Este hecho es hoy responsable del distanciamiento entre la universidad y la escuela pública –la separación entre el mundo académico y el mundo de la escuela– un distanciamiento que de mantenerse acabará por derrumbar cualquier esfuerzo serio en el sentido de relegitimar socialmente la universidad.

Bajo la égida de la globalización neoliberal, organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales y una pléyade de fundaciones e institutos privados vienen asumiendo algunas de las funciones de la universidad pública en el desarrollo de la educación pública, especialmente en el campo de la investigación educativa aplicada. Este cambio en la titularidad de las funciones repercute en el contenido de su desempeño. Ese cambio, además, se manifiesta en la primacía de las metodologías cuantitativas, en el énfasis del carácter evaluativo y de diagnóstico generados por la racionalidad económica, basada en el análisis costo-beneficio y finalmente en la preocupación obsesiva con la medición de resultados de aprendizaje a través de la aplicación periódica de tests estandarizados. Temas como la eficiencia, la competencia, la *performance*, *choice* y *accountability*, ganaron centralidad en la agenda educativa. Las investigaciones producidas fuera de las universidades patrocinadas y financiadas por organismos internacionales y fundaciones privadas, pasaron a tener una enorme influencia sobre las políticas públicas de educación, condicionando las elecciones de gestores de los sistemas públicos de enseñanza. Excluida del debate y acu-

sada frecuentemente de defender el statu quo de las corporaciones de la educación pública y de oponerse a las reformas, la universidad se enclaustró en el papel de cuestionar el discurso dominante sobre la crisis de la escuela pública y no se esforzó en formular alternativas. De ahí que los educadores y gestores escolares comprometidos con proyectos progresistas y contrahegemónicos se quejen de la falta de compromiso y apoyo de la universidad pública.

Igualmente, en el área de formación, las reformas educativas de las últimas décadas revelan una estrategia deliberada de descalificación de la universidad como lugar (*locus*) de formación docente. La marginalización de la universidad ocurre simultáneamente con la exigencia de calificación terciaria de los profesores de todos los niveles de enseñanza⁴³ de donde resulta la progresiva privatización de los programas de capacitación de profesores. El «entrenamiento y capacitación de profesores» se convirtió en uno de los segmentos más prósperos del emergente mercado educativo, hecho evidente en la proliferación de instituciones privadas que ofrecen cursos de capacitación de profesores a las redes de educación básica y secundaria.

La fosa cavada entre la universidad pública y el saber pedagógico es perjudicial para la escuela y para la universidad. La resistencia de ésta última al nuevo recetario educativo no puede reducirse solamente a la crítica, ya que la crítica en un contexto de crisis de legitimidad de la universidad, termina validando el aislamiento social de ésta. Para dar un ejemplo, la crítica producida en las facultades de educación ha reforzado la percepción que la universidad está especialmente empeñada en la defensa del statu quo. Romper con esta percepción debe ser uno de los objetivos centrales de

43 Es este el caso de Brasil en donde la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB, 1996) establece que a partir de 2007 todos los profesores de educación básica deberán tener una formación de nivel superior.

una reforma universitaria progresista y democrática⁴⁴. El principio que debe afirmarse debe ser el compromiso de la universidad con la escuela pública. A partir de ahí, se trata de establecer mecanismos institucionales de colaboración a través de los cuales se construya una integración efectiva entre la formación profesional y la práctica educativa. Entre otras orientaciones, la reforma aquí propuesta debe propugnar:

1. Valorización de la formación inicial y su articulación con los programas de formación continua.
2. Reestructuración de los cursos de licenciatura con el fin de asegurar la integración curricular entre la formación profesional y la formación académica;
3. Colaboración entre investigadores universitarios y profesores de instituciones educativas públicas en la producción y difusión del saber pedagógico, mediante el reconocimiento y el estímulo de la investigación-acción;
4. Creación de redes regionales y nacionales de universidades públicas para desarrollo de programas de formación continua en alianza con los sistemas de educación pública.

4.6. *Universidad e industria*

Los campos de conquista de legitimidad que mencioné son áreas que deben ser particularmente incentivadas porque se encuentran globalmente en riesgo, además, son también las áreas más consistentemente articuladas con un proyecto de reforma progresista. Hay sin embargo, un área de legitimación y de responsabilización social que ha asumido una preeminencia sin precedentes en los últimos veinte años. Se tra-

44 Experiencias innovadoras de integración entre universidades públicas y sistemas de educación básica y secundaria deben servir como referencia práctica. Por ejemplo en Brasil, algunas universidades federales respondieron creativamente a las exigencias establecidas por la LDB creando licenciaturas especialmente diseñadas para atender a los profesores de las redes estatales y municipales de educación que no poseían formación profesional académica. Una experiencia exitosa se desarrolló en la Universidad Federal de Pelotas (Aporte personal de Paulino Motter).

ta de la relación entre la universidad y el sector capitalista privado en cuanto consumidor o destinatario de los servicios prestados por la universidad. Como vimos, este sector surge también hoy de forma creciente, como productor de servicios educativos y universitarios, pero en este apartado me refiero solamente al papel como consumidor. La popularidad con que circulan hoy, especialmente en los países centrales, los conceptos de «sociedad del conocimiento» y «economía basada en el conocimiento» es reveladora de la presión ejercida a la universidad para producir el conocimiento necesario para el desarrollo tecnológico que haga posible la ganancia de productividad y competitividad de las empresas. Esta presión es tan fuerte que va mucho más allá de las áreas de extensión, ya que procura definir, según sus propios intereses, lo que cuenta como investigación relevante y el modo como ésta debe ser producida y apropiada. En esta redefinición no solamente colapsa la distinción entre extensión y producción de conocimiento, sino también la distinción entre investigación básica e investigación aplicada.

En los países centrales y especialmente en Estados Unidos, la relación entre el Estado y la universidad ha venido siendo marcada por el imperativo central en este campo: la contribución de la universidad para la competitividad económica y también para la supremacía militar. Las políticas de investigación han sido orientadas de modo de privilegiar la investigación en las áreas que interesan a las empresas y para la comercialización de los resultados de la investigación. Los recortes en el financiamiento público de la universidad son vistos como «incentivos» para que la universidad busque financiamientos privados, para que establezca alianzas con la industria, patente sus resultados y desarrolle actividades de comercialización, incluyendo la comercialización de su propia marca.

La respuesta a esta presión asume algún dramatismo y es este campo donde más dificultades le genera a la universidad, por cuatro razones principales: porque es el campo en

el que hay mayor brecha entre el modelo institucional tradicional de la universidad y el nuevo modelo que está implícito en los desempeños exigidos; porque en él, la universidad entra en competencia directa con otras instituciones y actores que emergen del nuevo modelo con objetivos muy distintos a los de la universidad; porque es aquí donde los modelos de gestión pública de la universidad son más directamente cuestionados y comparados negativamente con los modelos privados de gestión; porque se vuelve más evidente que la legitimación y responsabilidad de la universidad en relación con ciertos intereses y con los grupos sociales que los sustentan, y puede significar la deslegitimación de la universidad en relación con otros intereses y otros grupos sociales subalternos y populares. La legitimación en un lado, significa la deslegitimación en el otro. Es en este ámbito que ocurre la transformación del conocimiento de bien público en bien privado o privatizable, es decir, transable en el mercado. La universidad es presionada para transformar el conocimiento y sus recursos humanos en productos que deben ser explotados comercialmente. La posición en el mercado pasa a ser crucial y en los procesos más avanzados es la propia universidad la que se transforma en marca.

En este campo, la reforma progresista de la universidad como bien público deberá orientarse por las siguientes ideas:

1. Es crucial que la comunidad científica no pierda el control de la agenda de investigación científica. Para eso es necesario antes que nada, que la asfixia financiera no obligue a la universidad pública a recurrir a la privatización de sus funciones para compensar los recortes presupuestarios. Es crucial que la apertura al exterior no se reduzca a la apertura al mercado y que la universidad se pueda desenvolver en ese espacio de intervención de modo que se equilibren los múltiples intereses, incluso contradictorios, que circulan en la sociedad, y que con mayor o menor poder de convocatoria, interpelan a la

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN

FACULTAD DE FILOSOFÍA, HUMANIDADES Y ARTES

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA Y PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Eje 3: Educar en la Diversidad. Escenarios contemporáneos en los procesos de formación docente y formación para el trabajo.

Equipo Docente:

❖ Antuña, Natalia

❖ Sánchez, Rocio



CONFERENCIA
Mg. Flavia Terigi

**“Las cronologías de aprendizaje:
un concepto para pensar las trayectorias escolares”**

23 de febrero de 2010

Cine Don Bosco -Santa Rosa- La Pampa

Flavia Terigi es Licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación. Profesora para la Enseñanza Primaria. Profesora en las Universidades de Buenos Aires y General Sarmiento, y en la Escuela Normal nº 7 de la Ciudad de Buenos Aires.

Coordina REDLIGARE, una red especializada en problemáticas de inclusión educativa de las poblaciones desfavorecidas de las grandes ciudades de América Latina.

Fue Subsecretaria de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2003- 2006), en una gestión educativa que impulsó políticas de reingreso al sistema escolar, de retención y de mejoramiento de los aprendizajes, orientadas a la población más vulnerable de la Ciudad de Buenos Aires.

Es autora de libros y artículos científicos y de divulgación, sobre temas de aprendizaje, curriculum y formación docente. Entre ellos, el reciente “Segmentación urbana y educación en América Latina: el reto de la inclusión escolar”, en coautoría.

Buenos Días. Vamos a trabajar en esta mañana algunas cuestiones de orden conceptual y también de orden práctico alrededor de la preocupación por la inclusión educativa de todos y todas, especialmente de aquellos chicos, adolescentes y jóvenes que tiene dificultades persistentes (tendremos que discutir si se trata de dificultades de los sujetos, de dificultades de las instituciones... dificultades de qué tipo), para cumplimentar la trayectoria escolar que prevé desde hace más de un siglo la primera ley de obligatoriedad escolar de nuestro país que fue la Ley N° 1420, y que las sucesivas leyes (la Ley Federal y la actual Ley de Educación Nacional) fueron ampliando, sin que todavía podamos dar por cumplida siquiera la obligatoriedad prevista por aquella primera Ley N° 1420.

Estuve trabajando en el día de ayer con los equipos técnicos de la provincia en torno de algunos conceptos que voy a retomar hoy, y luego voy a profundizar sobre un asunto sobre el cual ayer sólo hicimos algunas menciones: el papel que tiene la enseñanza en esta preocupación por las trayectorias escolares.



Nuestra preocupación, cada vez más compartida, por asegurarles a los chicos y chicas sus derechos educativos nos está llevando (y esto es algo auspicioso y es bueno que suceda) a definiciones de políticas educativas en distintos terrenos. Por ejemplo, la asignación universal por hijo es un tipo de política en ese sentido, la articulación intersectorial precisa del área de educación con otras áreas de gobierno a propósito de problemáticas que localmente pueden tener grupos de chicos y chicas es también un ejemplo en ese sentido. El riesgo es que, en la medida en que vamos enriqueciendo este bagaje político que es necesario y que ayuda a la tarea escolar e inclusive ayuda a la tarea de las familias respecto de la crianza de los chicos, nos olvidemos de que sigue habiendo algo que poner en el centro que es el problema de la enseñanza. La mayoría de los que están aquí tienen responsabilidades institucionales a nivel escolar y se van a ver muy convocados -como ya lo están siendo en los últimos tiempos- a un trabajo institucional volcado a la articulación con otras organizaciones sociales o a la gestión en el nivel institucional de recursos, como las becas y otros por el estilo. Existe cierto riesgo, bajo estas condiciones, de que salga del foco de la tarea institucional el problema de la enseñanza, de que el problema de la enseñanza quede convertido exclusivamente en una cuestión de los maestros y de los profesores, como si lo que hubiera pasado hasta ahora fuera algo así como que las condiciones no ayudaron a desarrollar una enseñanza de calidad, de modo que poniendo las condiciones adecuadas para ello se produciría por sí sola una enseñanza de calidad.

La cosa no es tan sencilla porque, como trataremos de argumentar aquí, nosotros tenemos desarrollos pedagógicos y didácticos más que centenarios en nuestro sistema escolar que están montados sobre una serie de supuestos que vamos a tratar de discutir aquí, y que son problemáticos a la hora de dar respuestas a las situaciones de exclusión escolar. Son supuestos que no sé si alguna vez han sido completamente válidos, no estoy en condiciones de opinar sobre eso, pero sí sé que en este momento están en crisis. Algunos de ellos posiblemente hayan tenido vigencia en un período importante de la historia del sistema educativo, pero hoy es difícil sostenerlos como supuestos universales del trabajo pedagógico- didáctico.

Ya sobre el final de la conferencia, cuando hayamos avanzado más en estos conceptos, voy a tratar de poner en entredicho algunas de las verdades que han estructurado la experiencia escolar durante más de un siglo. El principal asunto que quiero poner en entredicho es una idea muy fuerte que estructura la enseñanza en nuestras escuelas, según la cual para lograr aprendizajes equivalentes se requieren enseñanzas similares. Si yo quiero que un grupo aprenda lo mismo tengo que hacer lo



mismo con todos: ése es uno de los supuestos más fuertes del sistema educativo. El discurso contemporáneo lo discute pero este supuesto estructura el modo en que llevamos adelante la enseñanza. Ésta que compartimos ahora, por ejemplo, es una escena donde nosotros sabemos que todos los que están aquí escuchando lo que yo digo no van a escuchar lo mismo, no lo van a entender del mismo modo, no les va a interesar de la misma manera, no harán con ello todos exactamente la misma cosa, y al fin no nos preocupa tanto que eso suceda porque aceptamos que todos los que están aquí vienen de escuelas diferentes, localidades diferentes, trabajan en diferentes el nivel del tema educativo, tienen diferentes funciones institucionales. Pero en un aula la cosa no funciona así. En un aula se supone que cuando un profesor o un maestro “dice” algo del orden de la enseñanza, lo dice con la expectativa de que lo escuchen todos, lo entiendan de modos más o menos similares y lo aprendan de la manera en que se previó cuando se planificó la enseñanza.

De aquí la propuesta para la conferencia de hoy: trabajar con un concepto, el concepto de ***cronologías de aprendizaje***, para poner un poco en entredicho esta suerte de verdad. La conferencia se llama “*Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*”. Me gusta que el título diga “cronologías de aprendizaje” porque lo que voy a tratar de plantearles es que nosotros hemos trabajado en la construcción del saber pedagógico, en la construcción en particular del saber didáctico, con la idea de un aprendizaje monocrónico. Un aprendizaje que sigue un ritmo que es el mismo para todos. Y aunque esto lo discutamos mucho en términos de expresiones como por ejemplo las “adaptaciones curriculares”, las “adecuaciones a la diversidad”, la “diversificación curricular”, etc., buena parte del saber pedagógico y en particular, insisto, el saber sobre la enseñanza, está estructurada sobre esta idea de un aprendizaje monocrónico.

-|-

Trabajemos en primer lugar sobre algunos conceptos vinculados con las trayectorias escolares. Nosotros estamos discutiendo (se discutió hace un rato en la mesa de apertura, se discutió en el día de ayer y se va a seguir discutiendo seguramente durante un par de años más), estamos discutiendo una preocupación. Nosotros queremos pasar de una situación en la cual todavía tenemos una gran cantidad de alumnos y alumnas en el sistema que tienen trayectorias escolares en la que resultan incumplidos sus derechos educativos, hacia trayectorias educativas



continuas y completas. Nosotros tenemos chicos que hacen trayectorias educativas continuas pero no completan su escolaridad y tenemos chicos que realizan trayectorias educativas signadas por la discontinuidad. Así que *continuas* y *completas* son dos rasgos que esperamos poder imprimir a las trayectorias escolares. Pero además -y esto es una gran diferencia con lo que nos podíamos haber planteado un siglo atrás-, nosotros tenemos que desarrollar estas trayectorias en condiciones tales que preparen a los chicos, a las chicas, para vivir en sociedades que son mucho más complejas que aquella en la cual surgió la escuela argentina, y que parecen mucho más plurales. También en aquel momento lo eran, pero la pluralidad no era un valor reconocido: en el origen del sistema educativo argentino, por el contrario, la función era de homogeneización.

Nosotros hoy, siglo y pico después, tenemos la pluralidad como un valor en reconocimiento de la diversidad de aportes que implica la concurrencia de distintas perspectivas culturales, y en ese sentido no es simplemente cómo hacemos para que los chicos estén todo el tiempo en la escuela, completen niveles educativos y aprendan, sino también cómo revisamos la propuesta formativa, de forma tal que los prepare para vivir en sociedades que son mucho más complejas que aquellas en las cuales surgió la escuela y donde la pluralidad de perspectivas, la pluralidad cultural, aparece como una riqueza reconocida.

La pregunta en torno a la cual va a girar entonces la exposición es qué cosas podemos pensar, qué cosas podemos hacer en términos pedagógicos y en particular en términos didácticos, para converger con otros esfuerzos que no son solamente los pedagógicos y didácticos, para que se logre avanzar hacia estas trayectorias educativas continuas, completas y que preparen para vivir en sociedades más complejas y más plurales que aquellas que estaban en el origen de la escuela.

Para avanzar en esto quiero trabajar rápidamente con dos conceptos en torno a la idea de trayectoria escolar que son dos conceptos muy sencillos: el concepto de **trayectoria teórica** y el de **trayectoria real**. Antes de entrar en ellos una pequeña distinción: nosotros vamos a estar aquí hablando permanentemente de trayectorias escolares, pero no deberíamos reducir la trayectoria educativa de los sujetos a la trayectoria escolar. Esto es evidente porque la gente realiza otros aprendizajes además de aquellos que les proponen en la escuela, inclusive han existido debates muy importantes acerca de supuestas confrontaciones entre aprendizajes ocurridos en la crianza y los aprendizajes escolares, o aprendizajes a través de los medios de comunicación y aprendizajes escolares, que es una discusión clásica en educación;



sino porque, además -y acá sí es un problema del siglo XXI-, nosotros no podemos decir, con la misma tranquilidad con que podríamos haberlo hecho a mitad del siglo XX, que a fines del siglo XXI la escuela va a ser una institución similar a la escuela que tenemos hoy en día.

No lo estoy diciendo en términos de crítica a la escuela, lo estoy diciendo en el siguiente sentido: en el ciclo vital de cada uno de nosotros los que estamos aquí, hemos visto cambiar el mundo de maneras muy importantes. Es muy difícil que una institución que fue pensada para un contexto cultural, económico e inclusive político muy distinto al actual, se conserve. Entre otras razones porque efectivamente los cambios que están ocurriendo afuera de la escuela son tan enormes; y aunque la escuela cruje, resiste, y en algunos sentidos también defiende aspectos de su propuesta formativa, es muy difícil pensar que dentro de 70 u 80 años los niños y niñas van a asistir a instituciones que sean exactamente iguales a las que tenemos hoy en día.

Es probable que tengamos que diversificar las propuestas educativas, es probable que el formato escolar tenga que modificarse de maneras sustantivas y es probable que surjan formatos no escolares, cada vez más, sin que esto signifique ninguna cuestión catastrófica, sino más bien hacernos cargo del cambio cultural que estamos protagonizando y que quizás va a una velocidad mucho mayor de la que se podía imaginar a mediados del siglo XX.

Entonces, sin reducir las trayectorias educativas a las trayectorias escolares, pensando en esta ampliación de perspectivas que implica el concepto *trayectoria educativa*, concentrémonos sin embargo un poquito en las trayectorias específicamente escolares y hagamos una distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales.

Puse en pantalla un esquema para analizar las trayectorias escolares en aquellos sistemas escolares que son no modalizados. Hice esta aclaración porque si uno además considera sistemas modalizados -como es el nuestro para ciertos niveles educativos- entonces la cosa se complica un poquito más. Pero vamos a comenzar con un esquema más simple para preguntarnos cómo acontecen las trayectorias escolares de quienes ingresan a las escuelas en calidad de alumnos. Si fuera por las trayectorias teóricas, si fuera por lo que establecen las leyes de obligatoriedad, si fuera por lo que establecen nuestros supuestos pedagógico-didácticos, deberían pasar ciertas cosas. Pero las trayectorias escolares en lo que efectivamente acontece, en lo que muestran por un lado las estadísticas educativas pero también las investigaciones que hacen



historias de vida, las trayectorias que efectivamente desarrollan los sujetos en el sistema, reconocen una serie de avatares por los cuales se apartan de este diseño teórico previsto por el sistema.

Nosotros podríamos decir que tenemos en la trayectoria escolar teórica como un punto crítico el ingreso. Se supone que en las leyes de obligatoriedad y en las normativas que establecen las obligaciones del Estado, de la familia y de los chicos respecto de la asistencia a la escuela, hay un punto bastante claro para todo el mundo: a la escuela hay que ingresar a cierta edad, a los seis años a primer grado y todo lo que ustedes ya conocen. La realidad, que ustedes también conocen, es que si bien la enorme mayoría de los niños y niñas ingresan a 1º grado a los seis años, a la sala de cinco a los cinco años, tenemos nivel por nivel una cierta proporción de la población que ni siquiera en nivel primario hemos logrado universalizar; una cierta proporción de la población que no logra ingresar, sea por razones estrictamente familiares, sea por razones culturales, sea por la falta de oferta suficiente de vacantes por parte del sistema escolar.

En el punto del ingreso tenemos también el fenómeno llamado ingreso tardío. Es un fenómeno que afecta fuertemente a la población vulnerable de las grandes ciudades, generalmente población migrante que en el marco de los procesos de movilización y asentamiento en un nuevo territorio demoran el ingreso de los chicos a la escuela, llegan avanzado el ciclo lectivo, o no consiguen la vacante a tiempo, o deciden postergar el ingreso de los chicos a la escuela hasta un cierto momento.

Obviamente la inmensa mayoría ingresa a tiempo. Ingresado que fuera el niño/a a la escuela, y esto vale pensarlo para la sala de cinco, para 1º grado, para el inicio de la escuela secundaria, se debería desarrollar en términos de trayectoria teórica una escolaridad donde lo que debería pasar es que los sujetos permanecieran. Pero existe una realidad que conocemos bien que es que muchos no permanecen, prueban algunos años pero luego se van, o se van mucho más rápidamente en el caso de la escuela secundaria.

Para los que permanecen, la perspectiva es que avancen un grado por año (cuando digo grado no me refiero al grado de primaria sino al grado escolar, esta idea de aprendizajes graduados donde un grado escolar se corresponde con un ciclo lectivo). La idea es que en cada ciclo lectivo se avance un grado de escolarización, pero nosotros sabemos que junto a los que avanzan un grado por año tenemos una gran cantidad de alumnos y alumnas que en algún momento o en varios momentos de



su escolaridad repiten, y también tenemos un grupo importante que abandona temporalmente, y temporalmente puede querer llegar a decir durante dos o tres años.

Yo comentaba con los equipos técnicos la repuesta que dan los chicos en una investigación sobre los motivos por los que habían dejado la escuela, chicos que habían dejado por dos o más años la escuela, ellos decían “*yo no la dejé, no estoy yendo, en algún momento voy a volver*”. Y aunque ese “*no estoy yendo*” tenía dos o tres años de antigüedad en la vida de un sujeto muy joven, él no se veía a sí mismo como no yendo a la escuela.

Y todavía nos queda mencionar el detalle importantísimo para nosotros que es que, aún ingresando a tiempo, aún permaneciendo en la escuela, aún avanzando un grado por año, aún tenemos que ver la posibilidad de que el sujeto aprenda o de que no aprenda. Porque ya ni siquiera avanzar un grado por año es garantía de aprendizaje. La subsecretaria nacional Mara BRAWER comentaba hace un rato la cuestión de qué pasa con estas formas de promoción en las que promovemos sabiendo que los chicos no han aprendido. Bueno, ésta es una realidad de nuestro sistema escolar: nos empieza a suceder de maneras muy preocupantes que la promoción escolar, que la acreditación de grados escolares, no tiene por detrás la garantía de aprendizajes que suponíamos históricamente que expresaba una certificación escolar.

Veamos el mismo esquema de recién; lo que yo puse en colorado y en cursiva es lo que llamamos trayectoria teórica. La trayectoria teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y aprender. Esa es la teoría de la trayectoria escolar y el diseño del sistema. La realidad de muchas trayectorias efectivamente desarrolladas por los sujetos es que pasan algunos o todos los avatares que estamos poniendo en este esquema.

Si a esto le agregan otro nivel educativo se añade la cuestión de las transiciones. En la transición de un nivel educativo a otro vuelve a aparecer el problema: ingresan, no ingresan, ingresan a tiempo, o se van, empiezan, abandonan, aprenden, no aprenden.

Y si a esto le agregan en paralelo, no en sucesivo, la cuestión del cambio de modalidad, también aparece el cambio de modalidad como una estrategia vinculada con el mantenimiento de la trayectoria escolar. Ayer conversábamos sobre lo que muestra la investigación en la escuela técnica: que la deserción en la modalidad técnica es altísima en los primeros años y que ello tiene que ver con el intento de iniciar



un recorrido en esa modalidad formativa y al poco tiempo, descubriendo que uno está en riesgo de repetir, una decisión estratégica es cambiarse de modalidad para soslayar el problema de la repitencia. Cambiarse de modalidad, cambiarse de escuela, de turno, mudarse de ciudad, cambiar de nivel educativo, son una enorme cantidad de circunstancias que introducen potenciales discontinuidades en las trayectorias escolares. Hemos dado por hecho durante mucho tiempo que estas discontinuidades se sorteaban con más o menos esfuerzo de maneras eficientes, la realidad es que lo que encontramos es que en cada uno de estos puntos de discontinuidad se va produciendo la pérdida por parte del sistema educativo de una parte de su población estudiantil.

-II-

La investigación educativa y la experiencia tanto política como a nivel de proyectos escolares nos empiezan a mostrar algunos desafíos que nos presentan las **trayectorias** que podemos llamar ahora “**no encauzadas**” Muchas trayectorias escolares siguen el modelo de las trayectorias teóricas pero muchas no siguen ese modelo, siguen otro cauce. Acá estamos usando la metáfora de cauce de un río: se salen de cauce y estas trayectorias no encauzadas nos plantean algunos desafíos. Antes de entrar a estos desafíos ustedes podrían razonablemente cuestionar por qué, si la estadística educativa, las investigaciones basadas en las historias de vida y la experiencia de la escuela muestran que las trayectorias reales se alejan tanto de las teóricas, por qué si esto sucede con semejante envergadura, insistimos en el concepto de trayectoria teórica, por qué no abandonar ese concepto y enfocarnos en las trayectorias reales de los sujetos. Hay varios motivos para eso pero yo quiero mencionar uno que va a ser el que organice la segunda parte de la conferencia: las trayectorias teóricas estructuran nuestro saber pedagógico. Lo que casi todos los que estamos aquí sabemos acerca de cómo enseñar a sujetos de tal edad, cómo enseñar a sujetos de tal nivel o grado escolar, lo sabemos sobre la base de un modelo construido que responde en buena medida a la expectativa de la trayectoria teórica. Y por eso, como conversábamos ayer, cuando uno es maestro de 1º grado y tiene que desarrollar su tarea de alfabetización y conviven en ese 1º grado chicos de 6 años con niños de 9 ó 10 años, uno se ve seriamente desbaratado, desde la actividad que había elegido para disparar un aprendizaje hasta la lectura que había seleccionado, pasando por las pautas de comportamiento que piensa que puede establecer en el aula. Todo se le desbarata cuando el aula muestra que conviven en el mismo espacio educativo sujetos



que son aquéllos que esperábamos en virtud de las trayectorias teóricas con otros que claramente se alejan de esa expectativa.

Mucho de lo que nosotros sabemos acerca de cómo enseñar es lo que sabemos acerca de cómo enseñar bajo los supuestos de las trayectorias teóricas. Y aunque éstas no se cumplan -en buena medida la estadística muestra esto-, sin embargo nuestro saber educativo no acompaña con toda la velocidad con la que sería necesario estos cambios que va experimentando la población supuesta por quienes enseñamos en el sistema escolar.

¿Qué desafíos nos plantean las trayectorias no encauzadas? Yo traje cinco que recojo de distintas investigaciones y que me parece interesante comentar con ustedes. Se irán agregando otros seguramente, y ustedes podrán pensar algunos que yo no he traído.

Un primer desafío creo está en el corazón de la preocupación que se abre ahora con la vuelta a la escuela de tantos chicos y chicas en el marco de la asignación universal por hijo y de la obligación del sistema educativo de garantizarles una vacante y sus aprendizajes: el problema de la *invisibilización* en las transiciones escolares. Si la trayectoria escolar fuera esta especie de curso regular donde no se produce ningún tipo de hiato, donde no hay interrupciones, quizás este problema no sería tan importante. Pero en la medida en que las trayectorias reales muestran enormes cantidades de puntos críticos donde se producen las entradas, las salidas, las repitencias, los cambios, las mudanzas, los ausentismos temporarios, etc., en la medida en que esto sucede, un riesgo fuertísimo que plantean estas trayectorias no encauzadas a la manera de lo que espera la teoría de la trayectoria escolar, es que los sujetos se nos vuelvan invisibles.

Un ejemplo muy claro es el de la transición de la primaria a la secundaria. Cuando un niño egresó de la escuela primaria, la escuela primaria no tiene mucho que hacer con él porque “ya egresó”. Cuando todavía no ingresó a la escuela secundaria, la escuela secundaria no tiene mucho que hacer con él porque “todavía no es” alumno de la escuela. Claro, cuando la obligatoriedad sólo era de la escuela primaria, esto era un problema pero no tenía la gravedad que tiene hoy en día, cuando se ha establecido desde hace ya muchísimos años, más años de escolaridad; en el marco de la ley de educación nacional, obligatoriedad hasta la finalización de la escuela secundaria.

Dice Alejandra Rossano, una pedagoga que coordina en la Ciudad de Bs As el Programa de Aceleración porteño, que en esas transiciones escolares, trabajando



particularmente en la que va de la primaria a la secundaria, se produce una especie de “*tierra de nadie*”. La manera en que el Estado estaba presente en la vida de los sujetos, que es la escuela, tiene allí un hueco donde “ya no pero todavía no”: ya no es de la primaria y por tanto ésta ya no lo sigue, todavía no es de la secundaria y por tanto ésta no lo busca, y vuelve a quedar en manos de la familia la responsabilidad de enviar a los chicos nuevamente a la escuela. Nuestro sistema educativo está preocupado en los tiempos que corren (y está bien esta preocupación) por empezar a cubrir ese territorio, esa tierra de nadie donde no tenemos desarrollada una tradición de seguimiento al estudiante.

Esto que se ve en la transición de la primaria a la secundaria se vive también en fenómenos mucho más capilares. Por ejemplo: un alumno pide un pase. Va la escuela, pide un pase y la escuela le da un pase. El sistema no tiene desarrollado -con la misma importancia con que ha desarrollado otras cuestiones como el curriculum o los sistemas de evaluación de aprendizajes-, un mecanismo por el cual ese pase que se dio se convierta en algún otro punto del sistema en un control de reingreso al sistema. Entonces ese “salido con pase” no se convierte automáticamente en reincorporación al sistema en otro punto, que puede ser en otra provincia, que puede ser en otra escuela de la misma localidad. Fíjense: ahí el supuesto es que pide pase y va a ir a la escuela. Bueno, es en esos puntos, y podríamos enumerar muchos más, es en esos puntos de transición donde el sujeto es invisible para el sistema, porque el sistema no desarrolló históricamente modos de seguimiento. Nosotros tenemos que empezar a pensarlos, algunos tendrán que ser artesanales, pero después tendremos que ir institucionalizando modos de seguimiento que hagan presente al Estado en esos puntos de las trayectorias escolares donde se puede producir la clase de pérdida de la que estamos hablando en este momento.

Un segundo desafío: retomo acá un concepto de un sociólogo argentino que se llama Kessler, que habla de **relaciones de baja intensidad** con la escuela. Nosotros suponemos que, cuando una persona entra a la escuela, a partir de que entra a la escuela, desarrolla con la escuela una relación de cierta intensidad. Por ejemplo, suponemos que tiene que ir todos los días. Suponemos que si hay tarea encomendada para la casa la tiene que hacer. Suponemos que el primer día de clase van a venir todos. Sabemos que no es así pero suponemos que debería ser así y frente a la constatación de que no es así quedamos nuevamente desbaratados. Kessler describe las relaciones de baja intensidad con la escuela como las relaciones en las cuales los chicos van a veces y a veces no van, van un día pero no tiene la menor idea de lo que



pasó el día anterior ni les preocupa averiguar qué es lo que pasó, donde no llevan los útiles y no les importan mucho las consecuencias de no hacerlo.

Kessler agrega: si la modalidad de relación que desarrolla el sujeto con la escuela, esta modalidad de baja intensidad, es disciplinada, en el sentido de que -como dirían los chicos- van a la escuela y no hacen “bardo”, si no hacen bardo está todo bien. Nos hemos acostumbrado a que entran, salen, van, vienen, y con eso no hay mucho que hacer, hasta que llega cierto momento en que es grande la cantidad de materias que se llevan y posiblemente, como consecuencia de eso, repitan.

Si el enganche con la escuela es indisciplinado, si la relación de baja intensidad va acompañada además de indisciplina en términos de incumplimiento de pautas de convivencia establecidas por la escuela, entonces probablemente eso sí termine en una implosión algo más violenta y seguramente con una salida de la escuela. Bajo la forma de “*te doy un pase*”: te doy un pase a la escuela que quieras pero aquí la cosa no va más.

Nosotros tenemos dificultades para vincularnos con los estudiantes que desarrollan con la escuela este tipo de relaciones que Kessler llama “de baja intensidad”. Muchos de nuestros supuestos sobre el aprendizaje descansan en la idea de la presencia cotidiana y la preocupación por las tareas escolares, y no sabemos muy bien qué hacer frente a estos llamados “nuevos públicos”, que desarrollan estas relaciones tan diferentes con la escolaridad.

Un tercer desafío es el **ausentismo** de los estudiantes. Ausentismos que son de diversos tipos. No quiero entrar en detalles porque ustedes lo conocen bien, pero quiero mencionar que el ausentismo no es el mismo para todos los grupos. Ayer enumerábamos: quien llega sistemáticamente tarde a la primera hora de clase porque viene de trabajar; quien -como decía alguien ayer- cada vez que llueve, sabemos que no va a venir a la escuela; quien se ausenta durante treinta o cuarenta días porque ha dado a luz y está abocada a la crianza inicial de su bebito o de su bebita; quien va dos días sí y tres días no de acuerdo con este desenganche del que nos habla Kessler. Cada una de estas formas de ausentismo rompe un supuesto, que es el supuesto de presencialidad; y como nuestro saber didáctico está estructurado en torno al supuesto de presencialidad, tenemos dificultades para dar la respuesta pedagógica adecuada a estas formas de presencia en la escuela que no complimentan con aquella expectativa que tenemos que es la de todos los días, todo el tiempo, etc.



Nosotros establecemos por norma, por ejemplo, que las jóvenes embarazadas que dan a luz tienen un permiso de inasistencia de 40 ó 50 días para atender la crianza inicial de su hijo o de su hija, pero lo que no sabemos muy bien es qué hacer cuando regresa a la escuela y perdió 40 ó 50 días de clase, cómo reinsertar a esa adolescente o a esa joven en el ritmo de aprendizaje que está ocurriendo con el resto de sus compañeros.

A este tipo de cosas me refiero cuando hablo de algunas consecuencias pedagógicas que tienen estas formas de las trayectorias escolares reales respecto del saber que nosotros tenemos.

El cuarto desafío es el desafío de la **(sobre)edad**. Quienes están más cerca pueden verlo, yo puse la palabra (sobre)edad de una manera un poco rara. En lugar de poner sobreedad todo de corrido, puse el sobre entre paréntesis para llamar la atención sobre algo en lo que insisto toda vez que tengo oportunidad, que es que la sobreedad es una manera escolar de mirar la edad de los sujetos. Los sujetos, como ustedes bien saben, no tienen sobreedad, tiene edad: 6 años, 8 años, 14 años. Esa edad se convierte para la escuela en un problema por aquello de las trayectorias teóricas. Porque la escuela supone que los chicos de cierto grado escolar deberían tener cierta edad y entonces hemos inventado la categoría (sobre)edad para referirnos a ese desfase entre la edad cronológica de un sujeto y la edad que nosotros suponemos que debería tener quienes asisten a la escuela en un cierto grado escolar. Como dice un colega que aprecio mucho, Ricardo Baquero, *“la sobreedad es una enfermedad que se contrae solamente en la escuela”*, porque en ningún otro lugar se tiene sobreedad, porque en la escuela hay una expectativa respecto de la edad que es una expectativa “razonable”, porque así se estructuró la escuela.

Ahora, podemos seguir mirando la sobreedad como una especie de déficit que portan los sujetos o podemos empezar a construir saber pedagógico y en particular saber didáctico que dé respuesta a esta realidad que es que muchos chicos y chicas que están en la escuela no tiene la edad teórica que suponemos debieran tener en función del grado escolar que están cursando.

Y finalmente el último desafío tiene que ver con los **bajos logros de aprendizaje**, porque cuando las trayectorias escolares son discontinuas como suelen ser en algunas de estas trayectorias no encauzadas, van acompañadas de lo que podemos llamar, para entendernos todos rápidamente, “bajos logros de aprendizaje”. Eso se constata cuando, como decía hace un ratito, los chicos portan unas



certificaciones escolares que debieran ser garantía de determinados aprendizajes y sin embargo cuando estamos frente a ellos en la tarea de enseñanza nos encontramos con que los aprendizajes que esperábamos no están. Y acá sí ya no es un problema de trayectorias teóricas, acá es un problema de certificación escolar: la certificación dice que ese niño o niña aprobó 1º ciclo, ¿cómo se explica que está en 4º grado y no sabe leer? No hay ningún otro lugar para mirar que no sea la propia escuela que emitió esa certificación, que se supone que da crédito de ciertos aprendizajes pero lo hace a sabiendas de que esos niños y niñas no tienen los aprendizajes esperados.

¿Por qué sucede esto? Porque, por aquello de la trayectoria teórica, llega un punto en el cual no sabemos qué hacer con los niños multirepitentes, nos damos cuenta de que es inviable sostener a un niño de 11 ó 12 años en un 1º o 2º grado. La respuesta pedagógica que hemos tenido a reiteración frente a la situación de no aprendizaje es la repitencia, que como ustedes saben básicamente quiere decir hacer otra vez lo mismo que hasta ahora no le había permitido aprender, como si por el hecho de que el tiempo pasa, la nueva oportunidad, que es exactamente la misma, fuera a tener un resultado diferente. Llegado cierto punto, cuando la cosa no da para más, generamos un mecanismo de promoción a sabiendas de que el sujeto no tiene los aprendizajes suficientes para abordar el próximo nivel o ciclo educativo.

Acá tenemos un serio problema. Me parecen muy mal desarrollados en los últimos años muchos argumentos que responsabilizan al nivel anterior por el bajo logro de aprendizaje de los chicos, pero es momento de que lo miremos desde la perspectiva del sistema escolar y que desde esa perspectiva nos hagamos todos corresponsables de los aprendizajes que los chicos tienen que lograr por el hecho de estar en la escuela.

Hay muchos más desafíos, ustedes podrán estar pensando en otros que yo no he propuesto. También en la medida en que las experiencias de inclusión educativa se multiplican y se sistematizan y en la medida en que la investigación lo permite estos desafíos van a ir creciendo en cualidad. Ahora lo deseable sería que además fuéramos encontrando algunos modos de respuesta a estos desafíos. Sobre esto quiero conversar a partir de ahora.

-III-

Luego de todos estos conceptos vinculados con las trayectorias teóricas me gustaría pasar revista a algunos **supuestos pedagógicos y didácticos en los que se**



apoya el sistema escolar. Puse cuatro que me importa destacar, son los que puedo trabajar con más comodidad, por supuesto hay otros, pero estos son bien del orden de lo pedagógico- didáctico.

Un primer supuesto es -ahora le voy a poner un nombre técnico a todo lo que vengo diciendo hasta el momento-, un primer supuesto es un cierto **cronosistema**. Un sistema de ordenamiento del tiempo que establece etapas de la vida para ir a ciertos niveles escolares, ritmos de adquisición de los aprendizajes, duración de las jornadas escolares, duración de la hora, módulo o bloque escolar. Es interesante si ustedes tienen la oportunidad de ver cómo aparecían los contenidos escolares de la escuela primaria en los programas educativos de los primeros años de la escuela primaria argentina. Por ejemplo, en el plan de estudios para las escuelas de la Capital Federal y los Territorios Nacionales del año 1888, aparecen cosas muy interesantes: 30 minutos aritmética, 10 minutos lectura silenciosa, 15 minutos ejercicios intuitivos, 15 minutos aritmética (por segunda vez en la jornada). Ningún fragmento de la jornada escolar supera los 30 minutos, la mayoría tiene 10 ó 15 minutos, y esa estructuración del tiempo escolar llevaba a un tipo de actividad escolar repetitiva, iterativa, y a un tipo de definición de contenidos como un stock ordenado de saberes muy chiquititos que se van sumando. Y esa definición didáctica es completamente diferente de la que podemos tener hoy en día, cuando pugnamos en contra de aquella idea de fragmentación de la jornada en unidades muy pequeñas, pugnamos por el contrario por unidades de tiempo mucho mayores. Los profesores tratan de que les queden más concentradas las horas de forma tal que empezamos a desarrollar proyectos pedagógicos más interesantes, que no quede todo absolutamente fragmentado. Hay un sistema de ordenamiento del tiempo que estructura nuestros saberes sobre la enseñanza, nuestra definición de contenidos, los ritmos de aprendizaje, obviamente los ritmos de evaluación. Y mucho de este cronosistema entra en crisis hoy en día y tenemos que discutir de qué manera lo modificamos. Nosotros tenemos que tomar decisiones organizacionales del sistema educativo. Por ejemplo, se da el caso de la escuela secundaria en la que la jornada escolar se divide en unidades de tiempo similares. Y la verdad es que, dependiendo de la asignatura, los contenidos se prestan más o se prestan menos para ciertas duraciones de la hora de clase o del módulo o del bloque. Sin embargo la decisión organizacional es una decisión de cierta homogeneidad. Esto tiene consecuencias respecto de la enseñanza que se puede desarrollar.



Un segundo supuesto es el supuesto de **descontextualización de los saberes** que la escuela enseña. La escuela se inventó precisamente cuando se decidió que ciertos aprendizajes que históricamente estaban reservados para unos grupos muy seleccionados de la población tenían que ser accesibles para todos. Y la decisión pedagógica que dio respuesta posible a que todos aprendieran esos contenidos tuvo que ver con descontextualizar. En la escuela se enseñan contenidos que responden a saberes producidos afuera de la escuela y se enseñan en condiciones en las cuales el saber no funciona como funciona fuera de la escuela. Cuando, por ejemplo, en la enseñanza de Ciencias Naturales, se hace el esfuerzo por llevar a los chicos al laboratorio, se intenta restituir algo del contexto de producción del saber científico, pero se sabe que ése no es el contexto de producción del saber científico. Cuando en la escuela técnica se desarrolla la actividad de talleres, esa actividad de talleres tiene por objetivo acercar el saber técnico a su modo de utilización. Y sin embargo siempre hay un hiato entre el taller y el uso real del saber, y por eso son tan interesantes los proyectos que desarrollan las escuelas técnicas cuando ponen a los chicos en un marco de producción de cosas reales. Me contaban de una escuela técnica que había desarrollado en una localidad de la provincia un proyecto de instalaciones eléctricas en un barrio de la localidad. Bueno, ahí la actividad pensada se acerca mucho más al contexto real del uso del saber, pero siempre hay un hiato entre la producción y el uso del saber afuera de la escuela y el modo en que la escuela puede hacer esto en las condiciones en que se desarrolla la escolaridad.

Un tercer supuesto es la **presencialidad**. La manera que nosotros encontramos de poner unos saberes que antes circulaban de una manera muy restringida al alcance de todos es que esos todos fueran agrupados en grupos grandes, hablamos de un promedio de 30 pero sabemos que alguna vez fueron 50 y que pueden llegar a ser, si fuera necesario como ahora, 200, 300, 400. Todos al comando de uno, para que ese uno diga algo del saber que tiene que transmitir. Si ese supuesto se rompe, si alguna de la dos partes no va -y acá cabe tanto hablar del ausentismo de los chicos como del ausentismo de los docentes-, si una parte no cumple con el pacto de presencialidad, bueno, se nos desbarata la enseñanza. Claro, hoy en día tenemos condiciones tecnológicas que nos permiten pensar que no faltará demasiado tiempo para que nosotros podamos romper con cierto éxito con el supuesto de presencialidad, por lo menos para cierto tipo de aprendizaje. Seguramente muchos de ustedes tienen ya experiencia de aprendizajes muy valiosos realizados en entorno virtuales. Pero por ahora la lógica del sistema escolar es la lógica de la presencialidad y nuestro saber



pedagógico, nuestro saber didáctico como profesores, no está del todo preparado para, por ejemplo, elaborar materiales que permitan aprovechar los tiempos en que los chicos no asisten a la escuela por la razón que fuere, apoyando sus aprendizajes extraescolares.

Y un último supuesto es el supuesto de *simultaneidad*. Este que yo comentaba al principio por el cual las enseñanzas tienen que ser las mismas para todos y, en la medida en que se enseña del mismo modo a todos, todos aprenden las mismas cosas al mismo tiempo. Esto es algo así como el ideal fundacional de la escuela moderna con el cual es muy difícil romper.

Hay un concepto de aprendizajes al que le vamos a poner el nombre de **aprendizajes monocrónicos**, estoy usando un concepto que tiene que ver con el tiempo. Cuando hablamos de aprendizajes monocrónicos estamos hablando de la idea de que es necesario proponer una secuencia única de aprendizajes para todos los miembros de un grupo escolar y sostener esta secuencia a lo largo del tiempo de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza, el grupo de alumnos haya aprendido las mismas cosas. Este es el supuesto de la escolaridad moderna: secuencias unificadas de aprendizajes sostenidas a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, a cargo del mismo docente, de forma tal que al final de un período más o menos prolongado de tiempo y desarrollada la enseñanza tal como haya sido prevista, los sujetos habrán logrado aprender las mismas cosas. Todos sabemos que habrá algunos que aprendan un poquito más, otros que aprendan un poquito menos, pero la idea es que cierta cronología de aprendizaje más o menos unificada se conserva para el grupo clase. Cuando un sujeto se desfasa demasiado de esa cronología, la respuesta que hemos tenido como sistema es que repita, que la vuelva a hacer, a ver si volviéndola a hacer logra esos aprendizajes, con otro grupo, en otro tiempo.

Cuando los sujetos van mucho más rápido que nuestras cronologías, nos ha pasado a todos que ciertos alumnos se aburren un poco, les damos alguna tarea de responsabilidad, o simplemente sucede y no podemos hacer demasiado al respecto. Pero la idea de los aprendizajes monocrónicos es que la cosa sigue un ritmo más o menos parejo, se nos puede desfasar mucho alguno, se nos puede adelantar otro, pero el grueso del grupo lleva un cierto ritmo de aprendizaje.

Pues bien, la monocronía está en crisis. Desde hace mucho tiempo en el caso de los plurigrados rurales, en las secciones múltiples de las escuelas rurales siempre



fue un problema. Porque los maestros fuimos formados para desarrollar aprendizajes monocrónicos y, cuando tenemos a nuestro cargo un multigrado, tenemos que estar manejando en simultáneo varias cronologías, y la verdad es que es muy difícil para quien fue formado en la monocronía desarrollar cronologías en simultáneo. Sin embargo, muchos maestros lo hacen, y lo hacen de maneras interesantes, y basándome en algunas cosas que los maestros hacen les voy a comentar algunas ideas que se pueden tomar para el conjunto de la actividad docente. En los multigrados rurales el aprendizaje monocrónico siempre fue un problema; con ello no quiero decir que sea algo que no se pueda resolver, estoy diciendo que siempre fue algo que requirió elaborar localmente alguna clase de respuesta. Porque la formación docente, las secuencias didácticas disponibles, no se anoticiaban del todo de este problema. En Argentina esta cuestión fue crecientemente atendida desde el Plan Social en adelante, y hoy en día tenemos mucho desarrollo didáctico para el plurigrado, pero estamos hablando del 90 en adelante, podríamos decir que para atrás y salvo excepciones que por supuesto reconocemos y ustedes seguramente conocen, la lógica del saber didáctico oficial fue la lógica del aprendizaje monocrónico. Y quien tenía a su cargo el desarrollo simultáneo de varias cronologías de aprendizaje tenía que dar una respuesta local con saberes muy poco ajustados al problema que tenía que resolver.

Pero además de esto que es reconocido como un problema en el contexto de los multigrados rurales de hace mucho tiempo, además, el aprendizaje monocrónico ha entrado en crisis en lo que podríamos llamar “el aula estándar”. El aula en la cual un maestro o un profesor tienen que desarrollar un programa unificado de aprendizajes con un grupo de niños o de adolescentes que va a ser el mismo de principio a fin del ciclo lectivo.

En eso, que llamamos el aula estándar, también ha entrado en crisis la monocronía y por eso yo mencionaba hace un rato y recupero ahora, discursos como el de las “adecuaciones curriculares”, discursos como el de la “adaptación a la diversidad”, discursos como el de la “diversificación curricular”, sobre los cuales se ha escrito, dicho y publicado mucho, que parecen suponer, parecen anoticiarse, mejor dicho, de que la monocronía no es tan fácil de sostener ya en el aula estándar, y entonces intentan comunicar a los profesores algunas estrategias para dar respuesta a esta policronía que tomaría el lugar del aprendizaje monocrónico.



En función de estas reflexiones que estoy haciendo sobre la crisis de la monocronía en los aprendizajes, voy a plantear un concepto que me parece clave para nuestras preocupaciones por la inclusión educativa que es el concepto de ***cronologías de aprendizaje***.

Nosotros tenemos que empezar a desarrollar saber pedagógico y en particular saber didáctico que incremente nuestra capacidad para desarrollar no un aprendizaje monocrónico sino distintas cronologías de aprendizaje. Hablar de aprendizajes equivalentes no quiere decir que los recorridos tienen que ser exactamente los mismos para todos. Esto que es lógico y se puede decir, después hay que sostenerlo con saber pedagógico. Y para eso hay que ensayar, hay que investigar, hay que producir y hay que discutir mucho.

Con la idea de cronologías de aprendizaje estoy hablando de múltiples cronologías por contraposición justamente al aprendizaje monocrónico que está supuesto en la enseñanza graduada y simultánea. Si nosotros vamos a defender en algún sentido la idea de múltiples cronologías de aprendizaje, entonces el problema para quienes trabajamos como docentes pasa a ser un problema que tiene dos caras.

Por un lado, cómo ampliar las cronologías, cómo salir de la idea del aprendizaje monocrónico para sostener más cronologías de aprendizajes que conduzcan a la larga a resultados equivalentes. Es decir que por un lado tenemos un desafío que es ampliar.

Pero también tenemos un desafío que es acotar, porque el saber didáctico disponible tiene límites en cuanto a la cantidad de cronologías que podemos manejar de maneras más o menos satisfactorias. Y en esta tensión entre ampliar, salir del aprendizaje monocrónico, pero acotando porque no podemos sostener 250 cronologías de aprendizaje -como lo que podría por ejemplo, estar sucediendo aquí-, es en esa tensión que, me parece, tenemos que mover la producción del saber didáctico en los próximos años.

En condiciones de enseñanza simultánea, esto es, donde los grupos cursan juntos un ciclo lectivo, si nosotros sostenemos el aprendizaje monocrónico nuestras respuestas siguen siendo inexorablemente la repitencia o la falta de aprendizaje. Si nosotros podemos sostener la enseñanza simultánea, esto es grupos escolarizándose juntos, tenemos que empezar a manejar por lo menos más de una cronología -discutamos cuántas caso por caso-, por lo menos más de una cronología de aprendizaje. Y eso lleva a una serie de desafíos porque hay aquí algo a construir, un



saber pedagógico a construir, y sobre todo hay que poner en el centro, como trataba de decirles al principio, hay que poner en el centro del trabajo institucional el problema de la enseñanza.

Nosotros corremos el riesgo, como decía al comienzo, de que la enseñanza se convierta en el asunto que tienen que resolver los maestros y los profesores: nosotros les garantizamos las condiciones, sea desde el punto de vista de la política educativa, sea desde el punto de vista de la conducción de la institución, para que ellos resuelvan el problema de las múltiples cronologías. La verdad que si no producimos un tipo de saber que hoy está pero está disperso, y en algunos lugares está vacante, es muy difícil que a título individual los maestros y los profesores puedan dar respuesta a lo que el sistema como sistema no ha sabido dar respuesta a lo largo de más de un siglo.

Si uno deja el problema de las múltiples cronologías como un problema doméstico a ser resuelto de forma individual por maestros y profesores, seguramente va a encontrar escuelas y docentes que le encuentren la vuelta al asunto: eso siempre sucede, siempre hay escuelas capaces de desarrollar experiencias súper valiosas en ese sentido, y siempre hay docentes que le encuentran la vuelta al asunto. Pero el problema de la política educativa no es el problema de que a nivel institucional o individual algunas personas le encuentran la vuelta al asunto. El problema de la política educativa es que como el derecho educativo de cada niño se cumple en *su* escuela, es en *esa* escuela donde tiene que suceder esto de lo que estamos hablando, y por lo tanto no nos alcanza con que algunos le encuentren la vuelta al asunto.

-V-

Revisando una serie de investigaciones y también de experiencias relativamente exitosas, o por lo menos exitosas en algunos aspectos de retención con aprendizajes, a mí me parece que hay un tipo de saber que se puede empezar a sistematizar. En la próxima filmación voy a trabajar de manera más propositiva. Pero ahora quisiera, antes de entrar en el aspecto más propositivo, poner en entredicho algunas verdades.

Creo que una de las cosas que tenemos que poder hacer es poner en discusión algunas verdades, de esas que han estructurado nuestro modo de ver el sistema y de ver los aprendizajes.



1. Una de esas verdades es que los chicos aprenden una sola cosa a la vez. Hace mucho que venimos preocupándonos por multiplicar las cosas que los chicos pueden aprender; acuérdense por ejemplo de los esfuerzos en el marco de los CBC, de hablar de contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales y que no nos salió muy bien, porque terminamos tomando tipos de actividades por tipos de contenidos, cuando en verdad la idea era que una cierta actividad de aprendizaje podía vehicular diferentes dimensiones del contenido escolar.
2. Los chicos aprenden distintas cosas a la vez y por lo tanto no está mal descansar un poco en ese sentido, sabiendo que no tenemos el control completo, ni estamos cerca de tener el control completo de lo que la gente aprende cuando realiza las actividades que nosotros le proponemos.
3. La segunda cuestión para discutir -la vengo discutiendo desde el comienzo- es que es que para lograr aprendizajes equivalentes hacen falta enseñanzas similares. Eso nos llevaría a un único recorrido posible de aprendizaje con la condena para aquellos que no siguen el aprendizaje en el ritmo y en las formas de que lo propusimos según en nuestro saber didáctico.
4. Que lo básico es lengua y matemática: esto todos estaríamos dispuestos a discutirlo pero “cuando las papas queman” lo básico termina siendo la lengua y la matemática. Piensen lo que le costó a nuestro país desarrollar procedimientos de evaluación de los aprendizajes que salieran de lengua y matemática como áreas que eran las únicas evaluadas y sobre las cuales se construía el discurso público sobre la calidad de la escuela. La calidad de la escuela era equivalente sólo a los resultados de aprendizaje, y medidos solamente en lengua y matemática.
5. Cierta concepto limitado de inteligencia que reduce la inteligencia a un razonamiento fundamentalmente verbal y a formas de razonamiento principalmente de carácter deductivo. No me quiero comprometer mucho con conceptos algo vaporosos como el de las inteligencias múltiples, pero es cierto que podemos reconocer que la escuela ha formateado las actividades de enseñanza para producir un tipo de inteligencia: una inteligencia prominentemente verbal y una inteligencia cargada de razonamiento deductivo, lo cual empobrece claramente las oportunidades de aprendizaje de los chicos y chicas.
6. Y una última verdad que habría que poner en entredicho es que todo lo que se aprende es educativo. En las escuelas hay también chicos que aprenden a sentirse incompetentes, hay chicos que aprenden que ciertas cosas no son para ellos, que



“a mí la cabeza no me da”, eso también se aprende y está lejos de ser educativo, por lo menos en aquello que nosotros reconocemos como valores educativos.

Nosotros tenemos que poner en entredicho una gran cantidad de verdades, no para desbaratar nuestro accionar, al contrario, sino porque nos tenemos que poder atrever a romper con ciertas cosas que han estructurado nuestro modo de ver el mundo y que a veces nos desautorizan cuando queremos ensayar algo diferente.

¿Cómo romper con aquello de que todo tiene que tener un mismo ritmo de aprendizaje? ¿Qué van a decir si yo genero una propuesta educativa donde los chicos puedan llevar diferentes ritmos de aprendizaje? Alguien va a decir que estoy segmentando la enseñanza, alguien va a decir que yo estoy diversificando los grupos. Si la diversificación es que algunos puedan aprender todo el curriculum y otros aprendan versiones empobrecidas del curriculum, eso desde luego lo discutiría. Ahora, si la diversificación es generar diferentes cronologías de aprendizaje que a la larga conduzcan a resultados equivalentes, a mí eso me parece completamente defendible. Todos los que estamos aquí somos clara señal de que pudimos haber seguido cronologías de aprendizajes muy diferentes y sin embargo hemos logrado ciertos aprendizajes equivalentes. Porque las escuelas, a pesar de todos estos supuestos, no funcionan haciendo que todos hagan las mismas cosas al mismo tiempo. No todos los chicos de 1º grado del país hacen las mismas cosas al mismo tiempo, los maestros enseñan de maneras muy diferentes, los profesores también y sin embargo ciertos aprendizajes parece que se logran en la gran mayoría de la población.

-VI-

Vamos ahora sí a las dos filminas finales: por dónde va el saber pedagógico y en particular el saber didáctico que tenemos acumulado hasta el momento. Acumulado en la investigación educativa, acumulado en los proyectos escolares que se han atrevido a generar propuestas diferentes a la problemática de la inclusión escolar, en las políticas educativas que han ensayado cambios en otra escala. Tanto las políticas como las investigaciones y las experiencias de las escuelas acumulan saberes en muchos terrenos, no solamente en el terreno pedagógico- didáctico, pero yo me quiero concentrar ahora especialmente en este terreno.

Propondré ejes para discutir. Creo que ustedes podrían tomar alguno de estos ejes y convertirlo en materia de debate con los maestros y profesores, aceptando además que áreas diferentes del currículo podrían ser a su vez diferencialmente



adecuadas para unos u otros de estos saberes que yo voy a volcar aquí. Posiblemente no sea lo mismo la continuidad que se requiere para el aprendizaje matemático que lo que se puede hacer en términos de los ritmos en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, donde es posible concentrarse durante mucho tiempo en un único tema y darle profundidad; si después cambiamos de tema, algo de la primera experiencia se recupera pero no tiene por qué haber una secuencia estricta de contenidos.

Habrá que discutir esto asignatura por asignatura en todo caso, pero cuando se analizan los saberes pedagógico- didácticos que surgen de las experiencias de las escuelas, de los programas de inclusión educativa y también de las investigaciones desarrolladas en torno a rupturas de las monocronías, parece parte del saber pedagógico una idea de **selección de ejes temáticos que permitan distintos niveles de aprendizaje**. Alguien decía alguna vez... ¿Vieron el típico formato escolar en donde alguien hace una pregunta, los alumnos contestan y el docente automáticamente evalúa? Por ejemplo, “¿qué habíamos dicho que eran los electrones?”, y un alumno que contesta, y uno que le dice “muy bien” o que le da la palabra a otro alumno. Bueno, si uno quiere que las respuestas de los alumnos sean más interesantes que fragmentos muy pequeñitos de información, una de las cosas que uno tiene que aprender es a hacer preguntas más interesantes, porque si la pregunta es muy “corta” la respuesta también es muy “corta”.

Lo mismo se puede decir de los contenidos: ciertas selecciones temáticas que hacemos son tan fragmentadas ellas mismas que es imposible pensar que en torno a ellas pueden estructurarse distintos niveles de aprendizaje. Si nosotros queremos manejar varias cronologías de aprendizaje, una de las propiedades que tienen que tener por los menos algunos de los temas que propongamos es que permitan distintos niveles de aprendizaje. Esto requiere un recorte del contenido muy diferente de esta hiper-fragmentación a que nos puede haber conducido el saber monocrónico.

No es solamente definir núcleos temáticos más poderosos, más potentes (por ejemplo, el proyecto de instalaciones eléctricas en un barrio carenciado de la ciudad), sino además **traducir estos diferentes niveles de aprendizaje de manera concreta en la programación**, porque si no el tema puede ser de una enorme envergadura pero solamente enganchan aquellos que siguen el que termina siendo el nivel estándar de aprendizaje. Las experiencias de aceleración, por ejemplo, enseñan que aún para estos chicos que vienen todos con extra-edad, aún allí donde han sido homogeneizados por alguna condición (por ejemplo, por sus bajos niveles de aprendizaje), se presentan muchas diferencias en cuanto a los ritmos y niveles de



aprendizaje de los chicos, y si la respuesta es hacer con todos lo mismo, se termina reproduciendo exactamente aquello que se quería combatir.

Los chicos no aprenden las diferentes materias de la misma manera ni con el mismo interés ni con la misma profundidad. Y posiblemente el reconocimiento de esta verdad conocida es bastante usual en la vida cotidiana de la escuela, pero lo que no es usual es que esto se traduzca en la programación didáctica en el reconocimiento de estos diferentes niveles de aprendizaje, en aceptar que algunos van a aprender mucho más de ciertas materias que de otras, sin resignar lo que queremos que aprendan todos. No está mal que algunos aprendan más unas materias que otras, el asunto es qué es lo que nosotros queremos asegurar como aprendizajes comunes para todos.

Una tercera cosa que nos enseñan estas propuestas (insisto: investigaciones, experiencias, política) es que las experiencias que funcionan bien suelen combinar **actividades de enseñanza que responden a estructuras temporales diferentes**. Nosotros en Argentina solemos embarcarnos en ciertas modas pedagógicas -por ejemplo enseñanza por proyectos; en mis primeros años de maestra era muy frecuente la enseñanza por fichas-. Pues bien, cuando uno enseña por fichas el conocimiento se estructura de cierta manera, cuando uno enseña por proyectos el conocimiento se estructura de otra manera, y posiblemente lo que nosotros tengamos que aprender sea justamente a combinar estructuras temporales diferentes en la programación didáctica. Hay aprendizajes que requieren una temporalidad iterativa, que requieren una vez, otra vez, otra vez. Hay aprendizajes que requieren muy por el contrario concentración, intensificación y profundización. No se trata de uno u otro, se trata de evaluar en términos didácticos la mejor estructura temporal que se corresponda con aquellos aprendizajes que nosotros queremos promover en los chicos.

Sobre lo que diré ahora, hay mucho desarrollado ya en los programas, en las escuelas y también mostrado por la investigación. Estoy pensando, por ejemplo, en las investigaciones de un sociólogo francés que se llama **Bernard Lahire**, que trabajó mucho sobre lo que voy a plantear aquí, que es la cuestión del armado de un **repertorio de actividades**. Cuando uno cuenta con un buen repertorio de actividades - bien diseñado, no consignas recortadas y fotocopiadas, un buen repertorio de actividades que va creciendo en la medida en que su trabajo profesional le permite hacerlo- lo que uno va teniendo es un recurso con el cual manejar cronologías de aprendizaje diferentes.



Bernard Lahire hizo un estudio sumamente interesante sobre cómo aprenden a enseñar los maestros de la escuela primaria francesa. Él mostraba que, para el caso de la escuela francesa, la gran diferencia entre el maestro experto y el maestro novato era que el maestro experto había desarrollado a lo largo de su trayectoria profesional un repertorio de actividades, algunas de un alto valor didáctico, que él sabía cómo administrar y en qué momento proponer a uno u otro grupo de alumnos. Mientras que el maestro novato ni contaba con estas actividades ni contaba con criterios para su administración. La preparación y administración de un repertorio de actividades es una estrategia valiosa que me parece que se podría perfectamente ensayar.

En todos los proyectos que vi -quiero decirles que vi proyectos de inclusión educativa en lugares tan distintos como Medellín, Bogotá, San Salvador, México, por supuesto la Ciudad de Buenos Aires, Montevideo, etc.-, aparece valorado esto que podemos llamar el **momento de organización**. El momento de organización del grupo escolar en la jornada escolar. Yo no sé si ustedes se dieron cuenta, pero la manera en que nosotros fragmentamos los aprendizajes, por aquello del cronosistema, es ella misma introductora de fuertes discontinuidades en el aprendizaje de los chicos y las chicas en la escuela. Las cosas pasan de una hora a dentro de tres días, pasan de esta semana a la siguiente, pasan del año anterior a éste. La propia organización del tiempo escolar introduce con gran frecuencia discontinuidad en la cronología de aprendizaje que están siguiendo los sujetos. Yo he visto a maestros y profesores hacer cosas muy interesantes en esto que llaman el momento de organización, en términos de construir con los chicos memoria de trabajo. La memoria de trabajo: hicimos esto, vamos para allá, se acuerdan que veníamos de esto y lo vamos a retomar dentro de..., ese tipo de frases que un investigador que se llama Mercer denomina “frases del tipo *nosotros*”, que construyen experiencias compartidas, son fuertes mecanismos de protección contra la discontinuidad en que quedan sumidas las cronologías de aprendizaje como consecuencia de la fragmentación que produce el propio cronosistema.

Ese momento de organización aparece como una estrategia valiosa que permite que los chicos le den conexión y sentido a lo que de otro modo sólo tiene conexión y sentido en la planificación del maestro o en la planificación del profesor. Ustedes habrán tenido igual que yo la experiencia de asistir a clases escolares donde el maestro o profesor lleva un largo interrogatorio de ida y vuelta con los estudiantes, hace una pregunta y otra pregunta, y otra pregunta. Y uno puede reconocer, en la secuencia de preguntas que hace, el hilo que lleva el docente. La pregunta es si lo reconocen los chicos, si los chicos logran entender a dónde va eso que para el adulto



tiene sentido. Lo mismo podemos decir respecto del día a día escolar. ¿Qué tiene que ver lo que hicimos ahora con lo que hicimos antes y con lo que vamos a hacer luego? Ese tipo de cosas hay que protegerlas en este momento de organización.

Un aspecto sobre el cual lamentablemente la formación de maestros y profesores es muy deficitaria todavía, pero que es estratégico para que los profesores y maestros podamos manejar distintas cronologías de aprendizaje en condiciones de enseñanza simultánea, son **las intervenciones que somos capaces de desarrollar con los estudiantes**. Yo he visto a una maestra de un plurigrado rural de la provincia de Neuquén hacer algo que era muy complejo desde el punto de vista de la intervención. Había definido un proyecto educativo que tenía diferentes niveles de complejidad en la definición de contenidos, donde chicos en distintos puntos de su historia escolar se enganchaban en actividades distintas, pero todos después exponían lo que estaban haciendo, en fin un clásico del trabajo por proyectos. Pero donde ella graduaba la enseñanza, donde ella -a pesar de esas condiciones de simultaneidad- lograba graduar la enseñanza, era la intervención chico por chico. Tenía una extraordinaria capacidad para escuchar lo que el pibe estaba haciendo, leer lo que estaba escribiendo o produciendo e intervenir de maneras muy precisas que movilizaban el aprendizaje de ese chico o de esa chica. Y cuando yo veía lo que ella hacía en términos de planificación, era interesante ver cómo esa intervención que parecía producto de la inspiración del momento, era el resultado de una muy cuidadosa planificación, donde ella tenía su stock de preguntas o de cosas que iba a decir. Lo que hacía era administrar ese stock en la medida en que se acercaba y entendía en dónde estaba cada chico en la cronología de aprendizajes que iba siguiendo. Esto parece muy sofisticado o muy difícil de hacer, pero en todo caso quiero decir que nosotros estamos acostumbrados, cuando planificamos la enseñanza, a planificar las actividades, y en cambio no estamos nada acostumbrados a planificar cómo vamos a intervenir a propósito del desarrollo efectivo del aprendizaje de los chicos. Y que la intervención es un lugar muy potente para manejar el ritmo de aprendizaje de chicos diferentes en condiciones de enseñanza simultánea.

Otro aporte que me parece que podemos hacer para las rupturas de las monocronías tiene que ver con la **formación de los alumnos para el trabajo autónomo**. No estoy hablando del trabajo solitario en que muchas veces se encuentran. El trabajo puede ser solitario y no ser autónomo. Yo puedo estar solo con mi alma haciendo 30 cuentas de dividir y a eso no le estoy llamando trabajo autónomo, es un trabajo en todo caso solitario. Hablamos de trabajo autónomo cuando a los



alumnos se los forma para tener crecientes capacidades para gestionar la actividad de aprendizaje y crecientes capacidades para mirar su propio aprendizaje, así como para poder requerir una ayuda por parte del docente.

¿Por qué fracasan tantas veces las clases de apoyo? ¿Por qué las clases de apoyo no funcionan todo lo bien que querríamos o que nos ilusionamos cuando pedimos que haya recursos para hacer clases de apoyo? Una de las razones es, como se sabe, que los profesores desarrollan en las clases de apoyo exactamente las mismas estrategias que desarrollaban en la clase general. Pero otra de las razones es que cuando los profesores no hacen esto sino que estructuran la clase de apoyo como una clase de consulta, los estudiantes no saben cómo consultar. Porque no pueden identificar qué es lo que no están entendiendo o qué es lo que no están pudiendo aprender de aquello que tienen que aprender. Esto no es casualidad. Los chicos pueden, con su mejor esfuerzo, levantarse en el mes de febrero e ir temprano a la escuela para hacer una consulta al profesor en el período de consultas, pero si uno no formó a los chicos en esa capacidad autónoma para mirar el propio aprendizaje, inclusive lo que no están pudiendo aprender, es muy difícil que una consulta en una clase de apoyo pueda prosperar. Y si además los profesores hacen exactamente lo mismo que si estuvieran delante de 30 alumnos, está todo listo para que se produzca el malentendido.

La formación de los alumnos para el trabajo autónomo permitiría una diversificación de las cronologías de aprendizaje que es imposible si todo lo tenemos que controlar nosotros con la gestión directa de la clase.

Otro asunto, un asunto muy poco explorado -a mí esto me llama poderosamente la atención-, es la posibilidad de ***aprovechamiento de los beneficios que tiene en el aprendizaje la colaboración entre pares.***

El sistema educativo es una cosa curiosísima porque agrupa a la gente para que aprenda pero después promueve formas de aprendizaje totalmente individuales. La mayor parte de la didáctica ha sido estructurada para que alguien haga esto que yo estoy haciendo aquí y las personas aprendan una por una de manera individual. Agrupar para promover el aprendizaje individual es para mí uno de los mayores contrasentidos que tiene la escuela.

Las investigaciones -estos aportes son del terreno de la investigación en psicología educacional y psicología del aprendizaje- muestran desde hace tiempo los



beneficios que producen, en el aprendizaje de todos, aquellas actividades o proyectos de trabajo que requieren de la colaboración entre pares.

Usualmente pensamos que la colaboración entre pares es valiosa especialmente para aquel está llevando un ritmo de aprendizaje mas lento que la media de su grupo, porque colaborando con estudiantes que saben más o comprenden mejor se benefician, porque pueden hacer cosas que de otro modo no podían hacer por sí solos.

Sin embargo, las investigaciones muestran que también aquéllos que están mas avanzados en su aprendizaje se benefician de la colaboración con otros, porque cuando tienen que formular el saber de manera que sea comunicable para otros, hacen una revisión del saber muy diferente de la que hacen cuando simplemente dan cuenta del saber para el maestro. Así que a mí me parece que aquí hay un punto sobre el cual se podría promover en el marco del aula proyectos que apunten a la colaboración activa entre pares, en cuyo marco se podrían estar desarrollando cronologías de aprendizaje diversas en condiciones de enseñanza simultánea.

Y finalmente (esto ya es más difícil porque es del orden organizacional, pero me parece que en particular en la escuela secundaria y en particular en el marco de los planes de mejora hay posibilidades de pensarlo), el **reagrupamiento periódico de los alumnos**.

La forma clásica de la organización escolar es que los grupos se organizan el primer día de clase y permanecen iguales hasta el último día de clase. Vamos perdiendo en el camino a los que se van, vamos perdiendo en el camino a los que quedan libres o abandonan, pero el grupo permanece en algún sentido intacto de principio a fin del año escolar.

Esa es la estructura básica de la organización de los grupos en el sistema educativo argentino. Nosotros tendríamos que atrevernos a explorar formas de reagrupamiento periódico de los alumnos en función de proyectos, en función de niveles de aprendizaje, en función de actividades puntuales de apoyo, en función de proyectos de trabajo hacia la comunidad, en función de lo que ustedes sean capaces de pensar. Pero si algo podemos empezar a romper en el marco de la escolaridad mas clásica es justamente esta idea de que los grupos tiene que permanecer intactos de principio a fin del ciclo lectivo, con la única pérdida -que es justamente la pérdida de la que estamos hablando-, con la única pérdida de aquellos que dejan de asistir, o que quedan libres por inasistencia.



Me parece que el reagrupamiento periódico de los alumnos tendría muchísima potencialidad en la escuela en general y en la escuela secundaria en particular, y que contribuiría a movilizar a los chicos y a las chicas de los lugares en los que suelen quedar rápidamente encasillados cuando han pasado cuatro o cinco semanas de clase y las cartas están jugadas, en el marco de un régimen académico donde es muy difícil que, si no te “pusiste las pilas” desde el principio, las cosas puedan funcionar ya hacia la mitad del ciclo lectivo.

En fin, hay mucho más para decir, pero dejo aquí. Tengo la esperanza de que las experiencias que ustedes desarrollen, las que están desarrollando y las que puedan pensar, sigan contribuyendo a incrementar este saber pedagógico- didáctico. En todo caso cerraría esta exposición con un desafío: el desafío de tomar la enseñanza como un asunto central de la institución educativa, como un asunto del equipo docente de la escuela. Y asumir que el problema de la inclusión escolar de quienes hoy están afuera de la escuela, es en parte un problema de recursos económicos de la familia, es en parte un problema de intersectorialidad de la política para que con la política educativa converja la política social, la política sanitaria, etc., pero es también un problema de política pedagógica, es también un problema de enseñanza. De lo contrario, removidos o por lo menos atenuados algunos de los obstáculos que conspiran contra las trayectorias escolares que queremos continuas, completas y todo lo que decíamos al principio, nos vamos a encontrar con imposibilidades del orden de la enseñanza. Y la enseñanza sí es el renglón que nos compete a nosotros, no le compete ni a salud, ni a promoción social, ni a las áreas jurídicas. Nos compromete a nosotros como responsables, en diferentes niveles de responsabilidad por supuesto, pero todos los que estamos aquí tenemos altas responsabilidades respecto de la enseñanza del sistema.

Muchas gracias.

Referencias de autores mencionados en la exposición:

Kessler, Gabriel (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós. Capítulo 7: “Las trayectorias escolares”.

Rossano, Alejandra (2006). “El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa”. En Terigi, Flavia (comp.) (2006), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI/ Fundación OSDE.



Lahire, Bernard (2006) “Fabricar un tipo de hombre ‘autónomo’: análisis de los dispositivos escolares”, en su *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.

Mercer, Neil (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós. Capítulos 2 y 3.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION SEXUAL INTEGRAL

Ley 26.150

Establécese que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Creación y Objetivos de dicho Programa.

Sancionada: Octubre 4 de 2006

Promulgada: Octubre 23 de 2006

El Senado y Cámara de Diputados

de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc.

sancionan con fuerza de

Ley:

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION

SEXUAL INTEGRAL

ARTICULO 1º — Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

ARTICULO 2º — Créase el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con la finalidad de cumplir en los establecimientos educativos referidos en el artículo 1º las disposiciones específicas de la Ley 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación.

ARTICULO 3º — Los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral son:

a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;

- b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;
- c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad;
- d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;
- e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

ARTICULO 4° — Las acciones que promueva el Programa Nacional de Educación Sexual Integral están destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, que asisten a establecimientos públicos de gestión estatal o privada, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria.

ARTICULO 5° — Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros.

ARTICULO 6° — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología definirá, en consulta con el Consejo Federal de Cultura y Educación, los lineamientos curriculares básicos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, de modo tal que se respeten y articulen los programas y actividades que las jurisdicciones tengan en aplicación al momento de la sanción de la presente ley.

ARTICULO 7° — La definición de los lineamientos curriculares básicos para la educación sexual integral será asesorada por una comisión interdisciplinaria de especialistas en la temática, convocada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con los propósitos de elaborar documentos orientadores preliminares, incorporar los resultados de un diálogo sobre sus contenidos con distintos sectores del sistema educativo nacional, sistematizar las experiencias ya desarrolladas por estados provinciales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipalidades, y aportar al Consejo Federal de Cultura y Educación una propuesta de materiales y orientaciones que puedan favorecer la aplicación del programa.

ARTICULO 8° — Cada jurisdicción implementará el programa a través de:

- a) La difusión de los objetivos de la presente ley, en los distintos niveles del sistema educativo;
- b) El diseño de las propuestas de enseñanza, con secuencias y pautas de abordaje pedagógico, en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios;

- c) El diseño, producción o selección de los materiales didácticos que se recomiende, utilizar a nivel institucional;
- d) El seguimiento, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades obligatorias realizadas;
- e) Los programas de capacitación permanente y gratuita de los educadores en el marco de la formación docente continua;
- f) La inclusión de los contenidos y didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores.

ARTICULO 9º — Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal, con apoyo del programa, deberán organizar en todos los establecimientos educativos espacios de formación para los padres o responsables que tienen derecho a estar informados. Los objetivos de estos espacios son:

- a) Ampliar la información sobre aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos, psicológicos, éticos, jurídicos y pedagógicos en relación con la sexualidad de niños, niñas y adolescentes;
- b) Promover la comprensión y el acompañamiento en la maduración afectiva del niño, niña y adolescente ayudándolo a formar su sexualidad y preparándolo para entablar relaciones interpersonales positivas;
- c) Vincular más estrechamente la escuela y la familia para el logro de los objetivos del programa.

ARTICULO 10. — Disposición transitoria:

La presente ley tendrá una aplicación gradual y progresiva, acorde al desarrollo de las acciones preparatorias en aspectos curriculares y de capacitación docente.

La autoridad de aplicación establecerá en un plazo de ciento ochenta (180) días un plan que permita el cumplimiento de la presente ley, a partir de su vigencia y en un plazo máximo de cuatro (4) años. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología integrará a las jurisdicciones y comunidades escolares que implementan planes similares y que se ajusten a la presente ley.

ARTICULO 11. — Comuníquese al Poder Ejecutivo.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES, A LOS CUATRO DIAS DEL MES DE OCTUBRE DEL AÑO DOS MIL SEIS.

— REGISTRADA BAJO EL N° 26.150 —

ALBERTO E. BALESTRINI. — DANIEL O. SCIOLI. — Enrique Hidalgo. — Juan H. Estrada.

MORGADE

Toda educación es sexual

serie ¿qué hay de nuevo en...?

icrj

Toda educación es sexual

GRACIELA MORGADE
(Coordinadora)

LAS/LOS

LA

docencia

1 Pedagogías, teorías de género y tradiciones en "educación sexual"

GRACIELA MORGADE / JESICA BAEZ /
SUSANA ZATTARA / GABI DÍAZ VILLA

Introducción

¿Qué se enseña? ¿Quién lo enseña? ¿Dónde, por qué y para qué? ¿Qué sabe quien "enseña"? ¿Qué se aprende? ¿Quién lo aprende? ¿Por qué y para qué? ¿Cómo se "aprende"?, etc., etc., son interrogantes que las teorías pedagógicas han tomado usualmente en el núcleo de sus desarrollos, son elementos constitutivos del discurso pedagógico en cualquiera de sus formas y tradiciones. Estas preguntas apuntan no solamente a la razón instrumental, el "cómo hacer" las cosas, sino principalmente a la intención, a la valoración que se les otorga, ya que la pregunta acerca de "qué" es aquello valioso de enseñar implica una toma de posición sobre qué es aquello valioso de aprender ("por qué y para qué"), y se toman algunas opciones dentro del abanico de qué contenidos se podrán en juego allí así como acerca de qué forma podrá tener ese contenido.

En este sentido, entender la "sexualidad" como campo de "contenidos a enseñar" despliega también diferentes apelaciones sobre aquello que es considerado valioso poner en juego en el contexto de la escuela y reedita en un nuevo contexto las ya viejas discusiones del campo pedagógico: la tensión entre "conocimiento" e "información", la tensión entre "saber" e "igno-

rancia", la tensión entre "el sujeto ideal" y el "sujeto real", la tensión entre universalidad y particularidad en las diferentes definiciones de justicia, y muchas más... En síntesis, los modos particulares en que la pedagogía escolar ha ido dando respuesta a las necesidades y demandas sociales a través del currículum.

1. El sistema sexo-género y las pedagogías críticas

Alicia de Alba, en su ya clásica definición, describe el currículum como "la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social".¹⁶ Las decisiones que implican el diseño de un currículum implican relaciones de poder y las teorías del currículo, en la medida en que buscan decir lo que el currículo debe ser, no pueden dejar de estar implicadas en asuntos de poder. Las teorías del currículo no están, en este sentido, situadas en un campo "puramente" epistemológico, de competencia entre "puras" teorías. También están implicadas en la actividad de garantizar el consenso, de obtener hegemonía; están situadas en un campo epistemológico social, en ese sentido están en el centro de un territorio polémico.

Cualificando esas relaciones de poder, en uno de los textos clásicos del campo, *Ideología y currículo* de Michael Apple,¹⁷ el

16. De Alba, Alicia (1995). *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. P. 60.

17. Apple, Michael (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

autor subraya la fuerte determinación de "clase" en el proceso de reproducción cultural y social ejercida por el currículum, admitiendo secundariamente (la reformularía en trabajos posteriores) las relaciones de poder relativas a la "raza" y al "sexo". La creciente visibilidad del movimiento de mujeres y el desarrollo de la teoría feminista, entretanto, tensó las perspectivas críticas en educación hasta conceder una importancia cada vez mayor al papel del género en la producción de la desigualdad.

La pedagogía crítica comienza paulatinamente a tener en cuenta el género como un vector de la desigualdad en, por un lado, la producción, distribución y consumo de los recursos materiales, económicos y, por el otro, la producción, distribución y consumo de recursos simbólicos como la cultura, el conocimiento, la educación y el currículum. Si bien entre los diferentes aparatos ideológicos que producen hegemonía no se encuentran sólo las escuelas, sino también las familias, las normas y las leyes y los modelos comunicacionales dominantes —que también funcionan en una dialéctica entre la coerción y el consenso—, el currículum escolar continúa siendo un escenario de tramitación y lucha de significaciones que, en relación con el dispositivo de disciplinamiento de los sujetos en general y el disciplinamiento sexual en particular, ha sido escasamente abordado por las pedagogías críticas en general hasta muy recientemente.

Las investigaciones desde la perspectiva de género se orientaron en el mismo sentido que el concepto mismo: por una parte, "describiendo"; por otra parte, "criticando" los modos de construcción de las subjetividades sexuadas que la educación formal estimula. La descripción apuntó a deconstruir los procesos por los cuales se tiende a reforzar los rasgos "femeninos" en los cuerpos leídos como "femeninos" y los rasgos "masculinos" en los cuerpos leídos como "masculinos" en un orden social y cultural arbitrario y contingente. La crítica tendió a denunciar la desigualdad en términos de derechos políticos, civiles, sexuales y sociales que esa construcción implicaba. El feminismo de la igualdad se dirigió a denunciar la exclusión femenina de to-

dos los ámbitos públicos y la violencia en el ámbito privado, subrayando que la "promesa moderna" de la democracia liberal no se había cumplido para las mujeres como grupo y sería necesario levantar las barreras y generar más leyes para garantizar la redistribución de la riqueza y del saber. El feminismo de la diferencia, por su parte, tendió a enfocarse en visibilizar y valorar la experiencia histórica de las mujeres, sosteniendo que la emancipación femenina no consiste en asimilarse al modelo masculino, sino más bien en reconstruir genealógicamente sus saberes y las formas de poder del mundo cotidiano.

En esos primeros desarrollos, y en el marco del despliegue de las tradiciones cualitativas y críticas en las ciencias sociales, con el concepto de género se nombraba a una de las formas primarias de las relaciones de poder, tendiendo a establecer una distinción nítida entre el "género" como construcción social y la dimensión biológica que establece el papel de "la mujer" y de "el varón" en la reproducción de la especie humana (para la que se reservó el concepto de "sexo").

Posteriormente, los desarrollos postestructuralistas y en particular los trabajos que desde el feminismo retomaron las tesis de Michel Foucault, en diálogo con la fuerte interpelación de la producción política y teórica del movimiento de gays y lesbianas, comenzaron a revisar esa clasificación mostrando cómo la materialidad de un cuerpo es prácticamente inescindible de la red de significaciones en la cual se desarrolla. Entre otros, que el "sexo" está de tal modo imbricado con el "género" que es más apropiado hablar de "sistema sexo-género". Y además, tal como sucedía en términos étnicos, gays y lesbianas denuncian la tendencia de los feminismos (sobre todo los no socialistas) a pensar a las categorías "sexo genéricas" como un todo homogéneo internamente y, sobre todo, heterosexual.

Estos desarrollos hicieron "estallar" también la manera de designar las identidades sexuales, complejizando la denomina-

ción de los sujetos políticos: hoy no solamente se reconocen gays y lesbianas, sino también travestis, transexuales, transgéneros, bisexuales e intersexuales.

Así, la interpelación que estos desarrollos implicaron el campo de los estudios de género han tensado y continúa tensando sus conceptos en la actualidad. El postestructuralismo en general y la teoría "de la rareza" (queer, raro en inglés) en particular plantean con contundencia la identidad como una fluida y continuamente cambiante actuación social, como nexo de unión —interfase— entre la posición subjetiva y categorías socioculturales como género, clase, etnia, edad, etcétera.

Una de sus principales exponentes, Judith Butler, sostiene que la presión social sobre los cuerpos leídos fenomenológicamente y la necesidad de aceptación hacen que los sujetos reiteren actuaciones según los significados hegemónicos (las "mujeres femininas", por ejemplo) y que el "género" del sujeto termina siendo un efecto de esas actuaciones. Sin embargo, sin caer en el espejismo de suponer una posibilidad infinita de cambios e identidades para todos y todas, tal como señala Butler¹⁸ en sus últimos desarrollos, hay que entender el género entre los límites de un voluntarismo omnipotente y un determinismo absoluto e inamovible del inconsciente: "Hay una cierta repetición de las normas de género, que tiene tanto una historia social como una realidad psíquica... siempre hay una intersección entre la historia psíquica y la historia social que, en algún sentido, es inesperada o impredecible. (...) [pero] Si una comete el error voluntarista de pensar que podría yo resignificar el género de cualquier modo y que la resignificación no tiene límites, por supuesto, yo creo que soy tan omnipotente que me puedo rehacer de cualquier manera. (...) Si pensamos que la repetición tiene estas dos dimensiones, tenemos que entender que la repetición puede producir algo nuevo, y que puede retornar fatalmente a lo que es muy viejo. Creo

18. Butler, Judith (2009). Conferencia del 25 de abril en la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA).

que esa ambivalencia caracteriza tanto la repetición como a la resignificación".

Esta apretada síntesis de antecedentes permite identificar las diferentes producciones que las pedagogías críticas realizaron en torno de la cuestión de las formas de la desigualdad desde la perspectiva del "sexo-género". Desde los estudios de género, durante varias décadas se encaró la crítica del currículum escolar desde los conceptos de "igualdad" y de "diferencia"; posterior y más recientemente, la producción postestructuralista y *queer* viene generando fructíferas lecturas críticas del currículum y la pedagogía escolar.

En términos de relaciones de género y sexualidades, la educación formal, en forma contradictoria, silencia pero a la vez es un espacio de *performance* de los cuerpos sexuados: las normas de vestimenta y apariencia aceptables y no aceptables, el uso del cuerpo en clase y en los recreos, etc.

La norma corporal es asumida, apropiada —y no estrictamente "seguida"— por el sujeto que se forma en virtud de haber atravesado ese proceso de asumir un sexo¹⁹ en la hegemonía del imperativo que habilita ciertas identificaciones sexuadas y desalienta otras. La escuela, en tanto aparato ideológico, pretende articular las identidades de género "normales" a un único modelo de identidad sexual: la identidad heterosexual.²⁰ En ese proceso, precisa entonces equilibrarse sobre un hilo muy tenue en un campo contradictorio: de un lado, incentivar la sexualidad "normal" y, de otro, simultáneamente, contenerla. Una tensión que se despliega en un sistema de sexo-género demarcatorio de sus límites y contenidos pensables e impensables. Desde esta perspectiva, es posible postular que, aunque no se plantee de mane-

er, Judith (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

s Louro, Guacira (1999). "Pedagogías de la sexualidad", en *O corpo educado. As da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica.

ra explícita, en la educación formal existe desde siempre una "educación sexual" y que su sentido principal es preservar una parte importante del orden social de género establecido.

En una institución que tiende a dejar afuera la subjetividad, la sexualidad actualiza la necesidad de la superación de la dicotomía razón-emoción. La escuela, heredera de la tradición moderna, ha entronizado, desde sus mismos comienzos, lo racional.

No es novedad subrayar el carácter racionalista y enciclopédico que la educación formal en general y en particular la educación de nivel medio han tenido en nuestros países de América Latina y el mundo occidental. Si la matriz fundacional del nivel medio lo vinculó con la universidad, definiéndolo como "estudios preparatorios", no es casual que sus contenidos hayan estado sesgados por la matriz académica disciplinar de los estudios superiores. Así, tampoco es novedoso partir de otra evidencia: la afectividad y la corporeidad estuvieron ausentes en el tratamiento explícito curricular de la escuela secundaria; aunque no —nunca podrían estarlo— de la vida cotidiana en las escuelas.²¹

Si trazamos una línea divisoria entre las características culturalmente connotadas como femeninas y masculinas, podemos decir que la escuela ha detentado siempre valores "masculinos", y en este camino fueron cayendo hacia el lado femenino y, por ende, quedando fuera de las aulas, lo emocional, lo singular, lo subjetivo, lo intuitivo y también el cuerpo, con sus necesidades, exigencias y deseos.

En la actualidad, desde distintos movimientos sociales y políticos, y desde diferentes perspectivas teóricas y aportes de distintas disciplinas, el binarismo del pensamiento occidental está puesto en duda. Hablar de sexualidad en la escuela hace inevitable "ver" esos cuerpos sexuados en aulas; hace inevitable dejar a un lado la pretensión de desexualización, mostrando cuán urgente es incorporar un pensamiento complejo, abierto a lo in-

21. Belgich, Horacio (1998). *Los afectos y la sexualidad en la escuela. Hacia una diversidad del sentir*. Rosario: Homo Sapiens.

cierto y lo caótico, abierto al diálogo con estas otras disciplinas, que le permita cuestionar los mismos cimientos modernos que son su fundamento.

Máxime teniendo en cuenta que hoy en día, desde la filosofía contemporánea se está dando a las emociones una atención específica y se ha arribado a la conclusión de que "el fundamento emocional de lo racional no es una limitación, sino su condición de posibilidad".²² También podríamos repensar la escuela desde la filosofía de Spinoza —rescatada por Deleuze de las sombras—, contemporáneo de Descartes, para considerar cuánto de arbitrario tiene el sistema educativo que conocemos. Esta filosofía, fundamentalmente anticartesiana, ha contribuido a cuestionar el predominio de lo racional: "(...) Si el pensamiento es un atributo de Dios y si lo extenso [el cuerpo] es un atributo de Dios o de la substancia, entre el pensamiento o lo extenso no habrá ninguna jerarquía";²³ reflexiona sobre los afectos y las pasiones, prestando especial atención a los sentimientos de tristeza y de alegría, y reivindicando esta última: "los afectos alegría son como estar en un trampolín, nos hacen pasar a través de algo que nunca habríamos podido pasar si solo hubiese tristezas. (...) Puedo fallar, pero puede lograrse y en este caso devengo inteligente".²⁴ Hasta qué punto podría haber sido otra la "escuela pública" si hubiera reconocido que la transmisión del conocimiento se entremezcla con sensaciones y emociones contradictorias, si hubiera reconocido los vínculos sexualizados que se establecen entre los/as sujetos/as que circulan por la institución escolar.

Maffía, Diana (2005). "Conocimiento y emoción", en *Arbor* Vol. CLXXXI N° 716, Ma-noviembre-diciembre 2005. Número monográfico editado por Eulalia Pérez Sede-bre Ciencia, tecnología y valores desde una perspectiva de género. Pp. 516-521.
Deleuze, Gilles (2003). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus. P. 26.
dem.

II. Políticas de género: justicia curricular y pedagogías feministas

El carácter político de los movimientos sociosexuales re-
donda por definición en la búsqueda de incidencia en las polí-
ticas públicas y los proyectos de transformación social.

Encuadrar la cuestión del currículum como problema de
"justicia" política abre otro abanico de cuestiones acerca de la
paridad de participación de modo más complejo a la hora de
definir qué es aquello valioso de enseñar y de aprender.

Tomando como punto de partida la explicación de Habermas, la esfera pública burguesa debe ser un espacio discursivo en el que "personas privadas" deliberan sobre "asuntos públicos": ¿qué es un asunto privado? ¿qué constituye un asunto público? se torna una clasificación fundamental para establecer aquello que será posible de discutir. En otras palabras, resulta relevante en la medida en que tales fronteras posibilitan y/o limitan la deliberación (y confrontación) en un público y entre estos de lo que es "apropiado". Nos encontramos con la retórica de la privacidad de la vida doméstica y, junto con ella, la sexualidad.

Poniendo en consideración que "las esferas públicas no son sólo espacios para la formación de la opinión discursiva; son también espacios para la formación y la concreción de las identidades sociales",²⁵ la posibilidad de participar en ellas o no poder hacerlo no se limita solo a las opiniones que colectivamente puedan tener chicos y chicas respecto de la educación sexual en la escuela. La "propia voz" se construye simultáneamente con la propia identidad cultural. En consecuencia, la posibilidad de participar con voz propia alude al campo político y específicamente a lo educativo. La posibilidad de los chicos y chicas de ser contados en el mundo está dada por compartir el mundo común. La institución que históricamente cumple tal fin es la escuela.

25. Fraser, N. (1997). *Justicia: Interrupción. Reflexiones críticas desde la posición "post-socialista"*. Ed. Siglo de Hombres Editores. P. 118.

Tras examinar los supuestos que esta noción presenta, la autora concluye que para lograr una concepción adecuada de esfera pública es exigible "no sólo poner en suspenso la desigualdad social sino eliminarla",²⁴ preferible una multiplicidad de públicos y necesaria la inclusión de intereses y asuntos —particularmente de aquellos que la ideología burguesa y machista rotula como privados— y la existencia de públicos fuertes y débiles, vinculados entre sí.

Cada esfera está culturalmente determinada a través de modos, prácticas y estilos; en tal sentido, la posibilidad de conformarse en público podría dar lugar a que chicos y chicas comiencen a expresarse con sus propios términos, modos y estilos.

Los aportes de la pedagoga Connell²⁷, quien plantea tres principios en pos de construir un modelo de justicia curricular, nos permiten ampliar aquello que la pedagogía crítica clásicamente postula; avanzando sobre los posibles puentes con las teorizaciones desde "el género".

El primer principio es el de la primacía de los intereses de los menos favorecidos. Siguiendo a John Rawls,²⁸ se plantea que la educación debe seguir especialmente los intereses de los menos favorecidos, es decir, concretamente, plantear los temas económicos desde la situación de los pobres, las cuestiones de género desde la perspectiva de las mujeres, las cuestiones raciales y territoriales desde el punto de vista de los indígenas, exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales y así sucesivamente.

En segundo lugar, el principio es el de participación y escolarización común. La idea que los sistemas educativos proclaman entre sus objetivos de que preparan a sus ciudadanos para

la participación en la democracia, tomada en serio, tiene consecuencias muy importantes para el currículum. Con este criterio, el currículum debería optar por actividades de trabajo no jerarquizadas y de cooperación, basadas en la participación y donde todos los partícipes se benefician —como ciudadanos de una democracia— del aprendizaje de los demás. En este sentido, la justicia avanzaría de forma muy significativa si se prohibiera cualquier prueba competitiva o de nivel durante los años de escolarización obligatoria.

Por último, el tercer principio formulado es el de la producción histórica de la igualdad. El conflicto entre el principio de la ciudadanía participativa, que exige un currículum común, y el criterio de servir a los intereses de grupos específicos de las personas menos favorecidas, se podría resolver de manera lógica mediante uno de los recursos de Rawls, introduciendo un orden léxico dentro de los principios de justicia curricular.

Así, se diría que la participación tiene una prioridad, y que el criterio de centrarse en la perspectiva de los menos favorecidos debe cumplirse después de cumplir el criterio de la participación, por ejemplo. Sin embargo, esto conduce a una paradoja, y es inaplicable en el diseño curricular. La falacia consiste en que la igualdad no es estática, siempre se está construyendo en mayor o en menor grado. Los efectos sociales del currículum deben analizarse entonces como las condiciones de producción de más o de menos igualdad a lo largo del tiempo.

Otra tradición en las discusiones del campo es la llamada "pedagogía feminista". Se desarrolló fundamentalmente en la universidad, sobre todo en los entonces recientemente creados departamentos de "Estudios de la Mujer", y se centró sobre todo en cuestiones pedagógicas ligadas a la enseñanza universitaria de temas feministas y de género, dedicando poca o ninguna atención a las cuestiones pedagógicas de los otros niveles de enseñanza.

Como práctica que se desarrolló precisamente en los cursos dedicados al feminismo y al género, la pedagogía feminista

n. P. 132.

²⁴ Robert W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
²⁸ John (1973). *A Theory of Justice*, Oxford University Press, Oxford.

De la
feminista

se centraba más en las cuestiones de los modos, del "cómo" se enseñaba más que en la cuestión de un currículo que fuese inclusivo en términos de género. Se entendía que ya estaban juzgándose contenidos de "género" en las aulas.

Así, la pedagogía feminista se preocupó, sobre todo, en desarrollar formas de enseñanza que reflejasen los valores feministas: el "dominio" sobre múltiples formas de conocimiento, incluyendo la experiencia como fuente válida, el ejercicio de "la propia voz", la discusión de "la autoridad" y las fuentes de autorización, la centralidad de la "posición" antes que la esencialización de relaciones de poder; en suma, un contrapunto a las prácticas pedagógicas tradicionales, que eran consideradas como expresión de valores masculinos y patriarcales. La pedagogía feminista intentaba construir un ambiente de aprendizaje que valorara el trabajo colectivo, comunitario y cooperativo, facilitando el desenvolvimiento de una solidaridad femenina, en oposición al espíritu de competencia e individualismo dominante en el salón de clase tradicional.

Si bien las autodefinidas como "pedagogías feministas" no han producido una profusa literatura acerca de una propuesta concreta para las escuelas, los estudios de género han hecho recomendaciones para los procesos educativos en todos los niveles. Estas producciones no llegan a desafiar profundamente los sistemas educativos en términos de una "pedagogía feminista" sino que tienden a la igualdad en términos más universalistas sin llegar, en muchos casos, a ir a fondo en la discusión de las disciplinas científicas en cuanto a una revisión epistemológica desde el feminismo (por ejemplo, la desnaturalización de la propia biología como construcción histórico cultural y el abordaje del sexo como construcción social).

Entre los valiosos aportes, coinciden en esto de crear una autorización a las alumnas para tener una voz propia, considerando las sujeciones históricas a que han sido sometidas.

III. Tradiciones y experiencias en la educación sexual

no de trabajo
Sin embargo, ni las pedagogías feministas ni los estudios de género trabajaron, hasta muy recientemente, sobre la noción de construcción social del cuerpo sexuado.

Es evidente que el significado que se otorga a la sexualidad, y las dimensiones que se incluyen en esas definiciones, son producto de relaciones sociales de poder. Y también lo son las normas que regulan "qué" hacer con nuestra sexualidad, "cómo" vivirla. Dice Jeffrey Weeks: "Es difícil separar los significados particulares que damos a la sexualidad de las formas de control que defendemos. Si consideramos el sexo como peligroso, perturbador y fundamentalmente anti-social, entonces estaremos más dispuestos a adoptar posiciones morales que proponen un control autoritario y rígido. A eso lo llamo abordaje absolutista. Si, por otro lado, creemos que el deseo sexual es fundamentalmente benigno, vitalizante y liberador, estaremos más dispuestos a adoptar un conjunto de valores flexibles y tal vez radicales, a apoyar una posición libertaria. En algún punto entre estos dos abordajes podemos encontrar una tercera, que está menos segura de decidir si el sexo es 'bueno' o 'malo'. Sin embargo, está convencida de las desventajas del autoritarismo moral y del exceso. Esta es la posición liberal".²⁹

Weeks plantea que somos herederos/as de la tradición absolutista, de raíces judeocristianas pero articulado fuertemente desde el siglo XVIII con la familia tradicional burguesa del capitalismo moderno y, en virtud de esta asociación, fuertemente hegemónica. Por otra parte, diversos movimientos radicalizados encarnaron la tradición libertaria en los últimos 150 años. Sin embargo, Weeks señala que al colocar a la sexualidad también como "perturbadora", aunque con sentido contrario, los movimientos radicalizados de liberación sexual tendieron a compartir, en cierta medida, la visión que hace de la sexuali-

29. Weeks, Jeffrey (1998). *Sexualidad*. México: Pueg, UNAM, Paidós.

dad una dimensión "amenazante" de la subjetividad humana. Según el autor, los movimientos iniciados en los años 60, centralmente relacionados con la posibilidad que la píldora anti-conceptiva brindó de separar el erotismo y la reproducción, fueron el punto de partida de la tradición "liberal" que fue fuertemente cuestionada por el conservadurismo de los 80 y los 90 y jaqueada por la pandemia del VIH-SIDA. A pesar de ello, según Weeks, en la actualidad existen señales claras de una mayor permisividad en cuestiones culturales, que tiene una incidencia directa en el modo de vivir el cuerpo sexuado: cambios en las actitudes respecto del matrimonio y la conformación de la familia (si bien la gente "se casa", mucha gente "se casa" más de una vez, lo cual muestra una búsqueda de una mayor satisfacción emocional), cambios en los modelos de familia aceptables, un mayor reconocimiento (aunque a veces sin aceptación) de las diversidades sexuales, un consenso creciente en que los derechos sexuales y reproductivos deben ser ejercidos por mujeres y varones, en cualquier etapa de su vida... Compartimos con Weeks que están cambiando muchos de los contenidos de la definición de la sexualidad... pero queda mucho camino por recorrer. La sexualidad integra una de las dimensiones de la subjetividad que más cuesta a los sujetos sociales conquistar para conocer y disfrutar sin culpas.

● La biomedicalización de la sexualidad

Una de las tradiciones de mayor presencia en muchos programas de educación en la sexualidad llevados a cabo en diferentes países del mundo se vincula con el llamado —en forma crítica— modelo biologista. Desde esta perspectiva, se considera que en la escuela se abordan a las cuestiones de la sexualidad si se estudia la anatomía de la reproducción. Y, eventualmente, la fisiología, aunque por lo general desgajada de las emociones

o de las relaciones humanas que le dan sentido al uso del cuerpo biológico. Para este modelo, hablar de sexualidad en la escuela es hablar de la reproducción³⁰, por lo tanto, de la genitalidad. Y entiende que "los aparatos" o, más recientemente, "la reproducción de la vida", son contenidos que cómodamente pueden enseñarse en "Ciencias Naturales" del nivel primario para reforzarse, con más profundidad, en "Biología" del nivel medio.

La biologización de prácticas sociales históricas no es novedosa, sino que integra uno de los recursos más frecuentes para la pervivencia de las relaciones de poder y de saber en que se inscriben los cuerpos. Como vimos anteriormente, lo "natural" es presocial y concebido como aquello que se debe "dominar" si se pretende ser realmente humano.

Este abordaje suele complementarse con una perspectiva "médica", de importante presencia a partir de la pandemia del VIH-SIDA o de la creciente visibilización escolar del embarazo adolescente. Así, de acuerdo con el paradigma pedagógico hegemónico en todos los campos, en la educación que las escuelas medias han venido desarrollando por décadas, es notorio y recurrente el enfoque de "la necesidad de informar" apelando al contenido en su carácter de conocimiento científico, con un halo positivista³⁰ que encauza la discusión en los límites de un terre-

30. "Positivismo: rasgos generales. (...) (1) todo conocimiento acerca de los hechos de la realidad está basado en los datos de la experiencia; (...). En el aspecto crítico, el positivismo muestra un total rechazo de la teología y la metafísica, es decir, de toda especulación en torno a la naturaleza de la realidad que afirme un orden trascendental no susceptible de ser demostrado o refutado por los datos de la experiencia. (...) En este estado, pues, que es el de la filosofía positiva, no se pretende hallar las causas o las esencias de las cosas sino describir las leyes que las rigen, (...). El objeto de análisis filosófico, por tanto, sería establecer la verificabilidad lógica de las proposiciones de la ciencia—(...)—y desechar aquellas 'seudoproposiciones' con sentido aparente pero basadas en enunciados metafísicos indemostrables. La validez de un enunciado no contradictorio y susceptible de verificación experimental sería objeto exclusivo de las ciencias empíricas (...)" (Enciclopedia Hispánica (1991). EEUU: Encyclopaedia Britannica Publishers, Inc.). Teniendo en cuenta esta definición, usamos la

no posible: la información necesaria para prevenir "conductas riesgosas". Lo valioso desde este enfoque consiste en la especificidad, el detalle y el recorte de la información que prevendrá lo "peligroso".

El modelo biomédico suele abordar las cuestiones de la sexualidad poniendo el eje en las amenazas de las enfermedades o "los efectos" no deseados de la sexualidad, quedando afuera no solamente todo contenido vinculado con los sentimientos o las relaciones humanas, sino también toda referencia a los efectos "deseados" o "deseables" que una sexualidad rica y sana podría aportar al proceso de subjetivación humana. Si bien para el enfoque biomédico hablar de sexualidad en la escuela no sería necesariamente hablar de "reproducción", el énfasis que coloca en la actividad genital lleva a pensar que la educación sexual deberá realizarse, centralmente, en los años de la escuela media y también en el área de Biología o Educación para la Salud. Reducida a un problema bio-médico, parecería pertinente la presencia de especialistas, que tratan los problemas de forma "técnica". Más allá del dudoso efecto pedagógico que pueda tener una "charla" puntual en el marco también de materias como Biología o Ciencias Naturales, volviendo a Foucault, se trata de otra forma de despolitizar la sexualidad.

Como veremos, en la escuela media la serie simbólica de las prácticas a prevenir está integrada por "el alcoholismo", "la drogadicción", "los embarazos", "el suicidio"... Dentro de esta serie están integradas las cuestiones relativas a la sexualidad. En su versión más propositiva y desde su perspectiva más complaciente, la escuela intenta prevenir a los y las jóvenes de las enfermedades. Y los embarazos como enfermedad, como castigo o como reparación de necesidades insatisfechas son el objeto pri-

sión para indicar que el conocimiento se concibe como objetivo, cerrado, neutro, un dato de la realidad que simplemente se describe.

vilegiado de la prevención.³¹ Extremadamente cerca, en el plano simbólico de las adicciones, la sexualidad aparece como una función de un cuerpo desenfrenado a "contener".

La escuela retoma en este punto las tradiciones de la biologización de prácticas sociales históricas, tanto desde la perspectiva individual de la psicología como la social de los prejuicios y construcciones imaginarias colectivas. Lo "natural" es lo biológico, lo dado. Lo "natural" es presocial y, por lo tanto, anterior históricamente a las relaciones de poder y de saber en que se inscriben los cuerpos. Lo "natural" es aquello que se debe "dominar" si se pretende ser realmente humano.

Ahora bien, retomando la crítica que numerosas autoras y autores han desplegado a la biologización como recurso de las sociedades de control, podríamos interpretar también que la biologización escolar de la sexualidad integra el dispositivo de disciplinamiento social de los cuerpos. Dice Pierre Bourdieu: "Las apariencias biológicas y los efectos indudablemente reales que ha producido, en los cuerpos y en las mentes, un prolongado trabajo colectivo de socialización de lo biológica y de biologización de lo social se conjugan para invertir la relación entre las causas y los efectos y hacer aparecer una construcción social naturalizada".

31. La educación sexual sería un punto máximo de lo que el filósofo Roberto Espósito entiende como deseo de "inmunidad", el intento de autoconservación que domina a la sociedad moderna. La simultánea protección y negación de la vida, al igual que el uso de la violencia para defenderse de la violencia, son formas constitutivas de la modernidad política. La cuestión "biomédica" en sexualidad parece el argumento perfecto para la "defensa" frente a la amenaza. *Communitas e immunitas* derivan de *munus*, que en latín significa don, oficio, obligación. Espósito sostiene que mientras la *communitas* se relaciona con el *munus* en sentido afirmativo, la *immunitas*, negativamente. Por ello, si los miembros de la comunidad están caracterizados por esta obligación del don, la inmunidad implica la exención de tal condición. Es inmune aquel que está dispensado de las obligaciones y de los peligros que, en cambio, conciernen a todos los otros. La misma concepción moderna, en fin, puede ser entendida como el conjunto de los relatos que tratan de traducir esta exigencia individual de protección de la vida: lo que cuenta es impedir, prevenir y combatir la difusión del contagio real y simbólico, por cualquier medio y donde sea. (Espósito, Roberto (2005). *Immunitas: protección y negación de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.

zada (los "géneros" en cuanto que hábitos sexuados) como el fundamento natural de la división arbitraria que está en el principio tanto de la realidad como de la representación de la realidad que se impone a veces a la propia investigación".³²

La inversión entre causas y efectos, es decir, la negación de que en toda forma de clasificación de "lo natural" están subyaciendo categorías sociales de significación, lleva a clasificar como "anormales" todas las formas de combinación de caracteres sexuales externos o internos (los "intersexos", en que se combinan lo masculino con lo femenino) o "abyectas"³³ todas las formas de elección de objeto sexual no funcionales a la reproducción de la especie (los "glt", o sea, gays, lesbianas, bisexuales y todas las formas trans de sexualidad). Lo natural vuelve una y otra vez a transformarse en social: "enfermedades de transmisión sexual" son construidas como "enfermedades de transgresión moral".

La biologización, como una de las formas básicas del control moral, también abona y es reforzada por la "medicalización", es decir, el control médico y de los laboratorios sobre los cuerpos. En su libro *Némesis médica, la expropiación de la salud*, aparecido en 1975³⁴ y un "clásico" en estos temas, Iván Illich denuncia los componentes centrales de las relaciones de dominación que Foucault denominó "biopoder": la enajenación de la capacidad de autodeterminar la propia vida en cuestiones tan significativas como el dolor, el nacimiento, la enfermedad y la muerte. El "biopoder" originado en la revolución capitalista que se gestó en Europa durante los siglos XVII y XVIII culminó con la formación de la famosa "policía médica", especie de contingente de fiscales

Bourdieu, Pierre (1999). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama. P. 14.

Butler (2001). *Op. cit.*

Illich, Iván (1975) *Némesis médica, la expropiación de la salud*. Barcelona: Barral.

que estaban capacitados para vigilar la intimidad de las personas, siempre que así lo requiriera el "bien común". El "biopoder", también llamado "biopolítica" por el mismo Foucault, produce lo que Illich denomina "iatrogénesis social": una "salud" que enferma, aumentando las tensiones, multiplicando la dependencia inhabilitante, generando nuevas y dolorosas necesidades, disminuyendo los niveles de tolerancia al malestar y al dolor, reduciendo el trato que la gente acostumbra conceder al que sufre y aboliendo el derecho al cuidado de sí mismo.³⁵

Obviamente, no se trata de privar a jóvenes de los avances en el tratamiento de las enfermedades sino de poner al descubierto esos despropósitos convertidos en dogmas de fe y llevados hasta el absurdo: la teoría de la infección, la concepción militarista de la inmunidad, las propiedades mágicas de los fármacos.

El biopoder lleva al abandono de los cuerpos en manos de especialistas. La sanidad es responsabilidad del Estado; la salud es responsabilidad de cada uno. Enajenada la "administración" de la propia salud, lo que sucede en nuestro cuerpo deja de ser un proceso natural que debemos comprender y respetar, y se convierte en un trastorno patológico que debe ser tapado, escondido, contenido, camuflado, trastocado o, simplemente, extirpado. Y siempre, medido estadísticamente.

"La medicalización de la sexualidad, por el contrario, reduciéndola a números de contactos y a riesgos de embarazos y de transmisión de enfermedades, la descontextualiza de la historia, de la cultura, del complejo deseo-placer y, lo que es peor, la descontextualiza de ese "abrazo amoroso" que invocaba Reich".²⁹

Y sigue: "Por otra parte, si nos atenemos a la realidad científica, la verdadera vía de transmisión son los 'contactos genitales no protegidos adecuadamente' y no 'la sexualidad'. Invocar ésta como transmisión es tan descabellado como lla-

35. *Ibidem.*

36. Maglio, Francisco (1997). *Medicina, sexo y poder*. Conferencia dictada en el III Congreso Argentino de Sida, Mar del Plata, noviembre de 1997.

mar a las enfermedades por vía aérea 'enfermedades transmitidas por la palabra'. Por todo ello, propongo cambiar el nombre de las ETS por 'enfermedades de transmisión genital', porque la sexualidad solamente transmite placer, solamente transmite amor".

La emergencia de la epidemia del HIV-Sida en la década del 80 a nivel mundial desplegó un escenario de muerte y temor, junto a la proliferación de mitos y metáforas a su alrededor. En segundo lugar, y más recientemente, el aumento del índice del embarazo en la adolescencia. En este contexto, el acento en la prevención cobró relevancia y pronto fue el enfoque bio-médico quien tomó las riendas del asunto: "... no es cualquier discurso. La medicina no es meramente el arte de curar; es también meditación sobre la Vida, la Muerte, el Sufrimiento. Los médicos no sólo hablan de su especialidad sino que permanentemente hablan de la vida, la sociedad, los valores, etc., diciéndonos cómo tenemos que vivir, sufrir, gozar, parir, enfermar, morir."³⁷

Las reivindicaciones feministas del movimiento social de mujeres se fueron articulando con un movimiento teórico-político en el interior de la academia (desde Simone de Beauvoir), y desde entonces la corporación médica³⁸ viene siendo denunciada en algunos de los sentidos que fue construyendo, y en algunos de los procesos de los que fue principal motor. A título ilustrativo mencionamos la caza de brujas: "volviendo a la edad media, en una sociedad donde está valorizada la castidad para los hombres, la mujer es una permanente tentación. (...) los discursos médicos son elocuentes respecto de la desconfianza que producen las mujeres y todo lo que hay que cuidarse de ellas

37. Fernández, Ana María (1993). "La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres". Ed. Paidós; Buenos Aires. P. 60.

38. Pablo Ben (2000). "Cuerpos femeninos y cuerpos abyectos", en Gil Lozano, F.; Pita, V.; Iní, M. G. (dirs.); *Historia de las mujeres en la Argentina. Colonia y Siglo XIX*; ed. Taurus; Buenos Aires; 2000.

(...) serán luego las brujas. Todo va confluyendo para hacer posible el tremendo sexocidio que constituyó la caza de brujas (...)",³⁹ más recientemente, se ha denunciado el proceso de medicalización del parto, mostrando la expropiación de los saberes femeninos sobre el embarazo y el nacimiento.⁴⁰

Desde desarrollos posteriores de la teoría *queer*, y los Estudios Transgénero, el enfoque de la prevención puede ser señalado como uno más de los elementos del contrato social heterocentrado: "La naturaleza humana es un efecto de tecnología social que reproduce en los cuerpos, los espacios y los discursos la ecuación naturaleza=heterosexualidad. El sistema heterosexual es un aparato social de producción de feminidad y masculinidad (...). Los roles y las prácticas sexuales, que naturalmente se atribuyen a los géneros masculino y femenino, son un conjunto arbitrario de regulaciones inscritas en los cuerpos que aseguran la explotación material de un sexo sobre otro. La diferencia sexual es una hetero-partición del cuerpo en la que no es posible la asimetría. El proceso de creación de la diferencia sexual es una operación tecnológica de reducción, que consiste en extraer determinadas partes de la totalidad del cuerpo, y aislarlas para hacer de ellas significantes sexuales. Los hombres y las mujeres son construcciones metonímicas del sistema heterosexual de producción y de reproducción que autoriza el sometimiento de las mujeres como fuerza de trabajo sexual y como medio de reproducción. Esta explotación es estructural, y los beneficios sexuales que los hombres y las mujeres heterosexuales extraen de ella obligan a reducir la superficie erótica en los órganos sexuales reproductivos y privilegia el pene como único centro mecánico de producción del impulso sexual".⁴¹

39. Fernández, A. (1993). *Op. cit.* P. 73.

40. Correa, Alejandra (2000). "Parir es morir un poco", en Gil Lozano, F.; Pita, V.; Iní, M. G. (dirs.); *Historia de las mujeres en la Argentina. Colonia y Siglo XIX*. Buenos Aires: Taurus.

41. Preciado, B. (2002). *Op. cit.* P. 22.

Puesto en estos términos, puede resultar una reflexión filosófica sin consecuencias materiales. Sin embargo, si tenemos en cuenta que esta producción teórica está en continuo diálogo con los movimientos sociosexuales que denuncian violaciones a los derechos humanos, los sentidos de algunos desarrollos son diferentes.

Es pertinente recordar cómo el activismo gay logró, luego de luchas intestinas, que la homosexualidad se borra del DSM 3.⁴² Incluso la misma denominación —homosexual— ha sido rechazada por la comunidad gay, como así también la denominación de hermafroditas o pseudohermafroditas para las personas intersex.

Los y las representantes de las ciencias médicas/biológicas son las voces autorizadas para hablar de sexualidad. El debate, en consecuencia, queda delimitado y establecido por el código médico-biológico. Se abre la pregunta entonces acerca de qué ejes, temas, intereses son "aprobados", considerados valiosos y quiénes los deliberantes. Los temas vinculados a la sexualidad quedan en manos de "médicos, obstetras, ginecólogos". Fraser nos anticipa el resultado de tal desplazamiento: "aislar ciertos asuntos en espacios discursivos especializados y, al hacerlo, protegerlos de un debate y una confrontación más amplios".⁴³ La especialización se torna en tal sentido una protección al debate.

42. El DSM (cuya versión vigente es la quinta edición: DSM 5) es el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales de la American Psychiatric Association. Se trata de una clasificación de los trastornos mentales con el propósito de proporcionar descripciones claras de las categorías diagnósticas, con el fin de que los clínicos y los investigadores puedan diagnosticar, estudiar e intercambiar información y tratar los distintos trastornos mentales. Es un instrumento realizado a partir de datos empíricos y con una metodología descriptiva, con el objetivo de mejorar la comunicación entre clínicos de variadas orientaciones, y de clínicos en general con investigadores diversos. El movimiento por los derechos de los gays desafió la clasificación de la homosexualidad como enfermedad mental. En 1974, los miembros de la APA votaron para borrar "homosexualidad" per se como enfermedad del DSM.

43. Fraser, N. (1997). *Op. cit.* p. 126.

Es justamente en la imposibilidad de ampliar el debate donde creemos que reside el verdadero peligro... los/las/les que quedan sin voz. Los/las/les que sólo son tenidos/as/es en cuenta en tanto que población a atender, pero de ninguna manera logran hacer oír sus propios discursos... "Por ejemplo, desde las instituciones te bajan muy fuertemente el discurso de que sos una trabajadora sexual y como trabajadora sexual tu instrumento de trabajo es el forro. Ahí el Estado proxeneta⁴⁴ está operando varios mecanismos al mismo tiempo, porque encima te da tu instrumento de trabajo gratuitamente y te protege la salud, cuando en realidad está protegiendo al varón, al masculino, y está legitimando el derecho de prostituir bajo el disfraz de trabajo", denuncian Sonia Sánchez y María Galindo en *Ninguna mujer nace para puta*.⁴⁵ Es evidente la "política social" que toda política de salud representa.

• La moralización

Otra tradición que ha tenido y tiene una fuerte presencia en los programas de educación en sexualidad en experiencias de diferentes países es el que podríamos denominar modelo mora-

44. Estado proxeneta es un concepto propuesto y desarrollado por las autoras, en el trabajo citado. "El carácter masculino del Estado: ya no solamente relacionado con su patrón patriarcal que viene de padre, sino con su patrón proxeneta que viene de explotador y mutilador del cuerpo de las mujeres. El decir 'Estado proxeneta' nos aclara el lugar de objetos sexuales de intercambio que ocupamos las mujeres en todas las sociedades y culturas del mundo. Nos aclara también la negación de nuestra condición de sujetos. Por eso las mujeres, en un Estado patriarcal que es un Estado proxeneta, actuamos y existimos por fuera de la historia y de la política. Y eso no se resuelve con ningún concepto de inclusión, ni política de derechos, porque instala una crítica más profunda e irreconciliable con el Estado, sea este del Norte o del Sur, sea socialista o capitalista. Por eso el universo de la prostitución es un pendiente de todos los sistemas políticos, de todas las ideologías y de todas las culturas del mundo, de norte a sur y de Este a Oeste. El 'Estado proxeneta' es definitivamente una manera de jerarquizar las relaciones sociales en una determinada sociedad. Es una mirada que sale desde el mundo de la prostitución, pero que nos sirve para comprender las relaciones sociales en todos los ámbitos y actores" (p. 81).

45. Galindo, María y Sánchez, Sonia (2007). *Ninguna mujer nace para puta*. Buenos Aires: Lavaca. P. 95.

lizante. Se trata de un abordaje que enfatiza las cuestiones vinculadas y éticas que sustentan las expresiones de la sexualidad y, con frecuencia, las encara desde una perspectiva que retoma más los sistemas normativos (el "deber ser"), antes que los sentimientos y experiencias reales de los/as jóvenes. Este modelo también comparte con los anteriores el supuesto de que la sexualidad se expresa centralmente en la genitalidad, poniendo espacial énfasis en su control mediante la abstinencia. Los espacios curriculares apropiados para este enfoque son las materias relacionadas con la Formación Ética o Educación Moral y Cívica de la escuela media.

Esta perspectiva es contradictoria con la vocación universalizante de la escuela pública y es más apropiada para los servicios educativos de gestión privada que sostienen un ideario explícito para su proyecto educativo que las familias conocen y eligen. Sin embargo, aun con la libertad de construcción del proyecto pedagógico institucional de la que gozan los establecimientos y la libertad de elección por parte de las familias, existen leyes nacionales e internacionales respecto de los derechos de niños/as y jóvenes a recibir información que también limitan y brindan un marco común de ciudadanía que ningún proyecto educativo debería omitir.⁴⁶

La "Educación para el amor"⁴⁷ es el nombre del Plan General y Cartillas de Estudio y Trabajo que la Conferencia Episcopal Argentina publicó en 2007 como respuesta a la sanción de la ley de Educación Sexual Integral. El enmarcamiento discursivo que intenta ese nombre es claro: si la propuesta de educación sexual del episcopado es la "educación para el amor", ¿cómo se deno-

46. Las Naciones Unidas han reconocido los derechos sexuales y reproductivos de las personas como derechos humanos. Los derechos sexuales y reproductivos son una de las dimensiones del derecho a la salud integral.

47. Conferencia Episcopal Argentina (2007), *Educación para el amor*. Buenos Aires: Oficina del Libro, CEA.

minarían otras propuestas?: "¿educación sexual para el ejercicio de los derechos humanos?", "educación sexual para la eliminación de todo estereotipo de género?", "educación para el ejercicio de una sexualidad sana y placentera?... Es evidente que serían nombres adecuados y significativos desde una perspectiva política inclusiva y respetuosa. Sin embargo, aceptar esta denominación encierra la aceptación de una "marca registrada" que podría dejarnos fuera de la posibilidad de tomar la temática del "amor" desde la misma perspectiva de los derechos, de género o de la salud sexual y reproductiva.

El amor al que alude el Episcopado encuentra su fuente primera en la creación, ya que Dios creó al ser humano por amor e instaló en él el amor como "vocación fundamental". "El verdadero amor es capacidad de abrirse al prójimo en ayuda generosa, es dedicación al otro para su bien; sabe respetar su personalidad y libertad (...). El instinto sexual, en cambio, si abandonado a sí mismo, se reduce a genitalidad y tiende a adueñarse del otro, buscando inmediatamente una satisfacción personal".⁴⁸

Este párrafo sintetiza la tensión que la propuesta plantea a lo largo de todo el texto: el verdadero amor es casto; cuando el varón y la mujer se unen en matrimonio y "en una sola carne" se produce la generación de una nueva vida. Todo otro ejercicio de la sexualidad genital está en el orden del pecado.

Es evidente que estos enfoques aportan contenidos que constituyen el corpus de la educación para la sexualidad en la escuela. Sin embargo, tal como venimos analizando, suelen parcializar la cuestión, tienden a silenciar las realidades de niños/as, jóvenes y adultos/as y, por acción u omisión, terminan reforzando las relaciones de poder hegemónicas.

Modelos emergentes

Existen otros enfoques menos extendidos pero que también vale la pena retener en este breve inventario, ya que se trata de

48. *Ibidem*. P. 95.

aportes más recientes que tienden a "abrir" o desplegar con mayor amplitud los temas que nos ocupan. Se trata tanto del modelo de la sexología como del modelo normativo o judicial, que de manera mucho más reciente también comienzan a tener presencia en los debates sobre educación en la sexualidad.

La sexología, como disciplina que tanto auxilia a la psicología o a la medicina más clásica, tiende a sostener que la educación debe dedicarse a enseñar las "buenas prácticas" sexuales, y de ese modo, prevenir disfunciones, contrarrestar mitos o creencias erróneas, ayudar a explorar los modos personales o compartidos de conocer y disfrutar del cuerpo sexuado. Este enfoque entiende la sexualidad como una dimensión de la construcción de la subjetividad que está presente toda la vida. Es un conjunto de desarrollos teóricos y de herramientas de intervención clínica más que fructífero para abordar la temática de la sexualidad, fundamentalmente en contextos terapéuticos y con una formación profunda en el campo de la psicología y la medicina.⁴⁷ Entendemos que si bien aportan interesantes abordajes para incluir en la escuela, una formación sexológica profunda es más un requerimiento en las consejerías en sexualidad que se brindan en servicios de "Salud y Adolescencia" antes que un componente de la formación docente.

Los enfoques centrados en los temas jurídicos ponen el énfasis en las realidades que atraviesan, de manera innegable, numerosos niños, niñas y jóvenes con una frecuencia que nunca deja de ser sorprendente, en sus hogares y también en ámbitos laborales o en la calle. Se trata de los casos de asedio y acoso sexual así como las diferentes formas del abuso que pueden llegar a la violación. Dado que se trata de situaciones que violan los derechos de niñas/as y jóvenes, los temas que este enfoque ilumina deberían estar presentes también desde el nivel inicial y a lo lar-

table, C. (2000). Op. cit.

go de toda la educación formal, en materias tales como Formación Ética y Ciudadana y haciendo fuerte hincapié en el conocimiento de los derechos humanos. Sin embargo, incluir solamente estos contenidos en la educación sexual escolar sería reforzar el temor a una sexualidad concebida como amenazante.

Estas cuestiones suelen necesitar de una formación especializada en leyes y, en particular, en los modos de encarar el tratamiento del problema como para evitar profundizar el daño. También aporta contenidos relevantes para la formación docente pero, básicamente, como elementos para posibilitar la orientación hacia servicios especializados.

Teniendo en cuenta los aportes de los diferentes enfoques, tanto en su potencial propositivo como en sus limitaciones, las propuestas emergidas de los estudios de género han adoptado algunas de estos desarrollos pero a la luz del análisis histórico y cultural de los modos en que se han construido las expectativas respecto del cuerpo sexuado y los estereotipos y las desigualdades entre lo femenino y lo masculino. Se trata de entender que el cuerpo humano está inscripto en una red de relaciones sociales que le da sentido y que su uso, disfrute y cuidado, es decir, las prácticas en las que lo comprometemos, está fuertemente condicionado por el sector socioeconómico y educativo de pertenencia, las costumbres y valores del grupo social que se integra, las relaciones de género hegemónicas, y varios etcétera más. Por ejemplo, es sabido que con frecuencia la falta de uso de preservativo no se debe a falta de información o a dificultades en el acceso sino que suelen subsistir prejuicios negativos respecto de la moralidad de las jóvenes que llevan alguno consigo o temor, por parte de las mismas chicas, a perder al compañero si se exige el uso. Por ello, los condicionantes sociales y culturales de la construcción de la sexualidad representan uno de los ejes estructurantes de la educación sexual con enfoque de género.

No se trata solamente de estudiar las peculiaridades que cada grupo de sexo-género, edad, generación, etc. pueda desarrollar. Al introducir la noción de "desigualdad", la perspectiva de géne-

ro, acompañada posteriormente por los estudios de la homosexualidad y los más recientes de la teoría *queer* se está trabajando también sobre las relaciones de poder que la construcción social de la sexualidad implica. Esto implica analizar los modos en que operan los prejuicios sociales acerca de lo "adecuado" o no para que las mujeres sean "femeninas" y que los varones sean "masculinos". La coerción sexual, los mitos respecto de la sexualidad, los temores a concurrir a los servicios de salud, el desconocimiento del propio cuerpo y tantas otras limitaciones que sufren las personas a lo largo de su vida tienen sus raíces en la sociedad y no solamente en la constitución subjetiva individual.

Tendiendo a arraigarse más en las vidas reales de los y las adolescentes y jóvenes que en dogmas milenarios más o menos flexibilizados o endurecidos según las épocas históricas, estas propuestas de educación sexual apuntan al conocimiento del propio cuerpo y de los discursos sociales en los que está enmarcado, abordando tanto los mitos que lo determinan y los modos de avasallamiento más usuales como las posibilidades de su uso y disfrute cuidadoso.

Asimismo, el enfoque subraya que existen diversas formas de vivir el propio cuerpo y de construir relaciones afectivas, formas y relaciones que deben enmarcarse en el respeto por sí mismo/a y por los/as demás y que merecen —todas— el mismo respeto. Y también, que existen prácticas abusivas condenables que no pueden ni deben ser silenciadas. El marco de los derechos humanos constituye el encuadre mínimo de inclusión de todos y todas, promoviendo la consideración igualitaria de la diversidad.⁵⁰ A partir de las diferentes críticas que la Declaración de los Derechos del Hombre —progresista sin duda para su época—, los diferentes sujetos sociales que no se sentían o no

estaban incluidos en ese marco (las mujeres en su conjunto, los niños, las niñas y los y las jóvenes, etc.) fueron trabajando a nivel de cada país (en las diferentes Constituciones) y a nivel internacional para incluir su perspectiva y necesidades respecto de los derechos humanos. En este sentido, la cuestión de los derechos es otro de los núcleos centrales del enfoque. Por una parte, por su propósito —no logrado totalmente aún— de constituir un discurso universal que tienda a incluir a todos y todas; por otra parte, porque se trata de compromisos que asumen las personas pero, fundamentalmente, los Estados y, por lo tanto, también devienen un parámetro para el monitoreo social.

Sin embargo, este énfasis en la dimensión del "empoderamiento", o de afirmación de la autoestima, solo alude a una dimensión afectiva al trabajar sobre las situaciones de discriminación por las cuales adolescentes y jóvenes pueden atravesar. Así, el discurso de los derechos aparece como la fundamentación única y válida para la educación sexual, resultando sin duda una superación del silencio imperante en la escuela y del carácter descorporizado de la visión moralizante de la sexualidad, pero resultando finalmente en otra forma de silenciamiento de la afectividad.

Obviamente, no se trata de eliminar el estudio de las dimensiones biomédicas de la sexualidad y, menos, de eliminar las oportunidades de niños/as, jóvenes y adultos/as de cuidar su salud y, menos aún, considerar menor la cuestión del conocimiento de los propios derechos. Sin embargo, se impone su tratamiento en un marco más amplio. En los próximos capítulos desplegaremos los intereses identificados y contenidos posibles para ampliar los alcances de una educación sexual cada vez más integral.

*Discapacidad y
Representaciones Sociales
De la Educación Especial
a la Educación Inclusiva*

MARÍA LUISA SARTORI DE AZOCAR



2010

Los términos usados para referirse a las personas con algún tipo de discapacidad han ido variando a lo largo de la historia según las representaciones sociales de cada época. La medicina clasificatoria del Siglo XVIII comenzó a organizar jerárquicamente las enfermedades, para lo cual usó categorías basadas en lo patológico y en el déficit orgánico funcional: físico, sensorial y psíquico.

a) El modelo médico de la discapacidad

Una de las influencias dominantes en la discapacidad ha sido el modelo médico, tanto en las determinaciones de las definiciones profesionales como en las del sentido común. Esta visión «impone una presunción de inferioridad biológica o fisiológica de las personas con discapacidad» (Hahn, 1986:89). Destaca la pérdida, el déficit o las discapacidades personales, con lo que contribuye al modelo de la dependencia de la discapacidad (Barton, 1998:24). Este modelo, al estar centrado en el déficit, en la falta o pérdida de un órgano o función, acentúa la dependencia de la persona con discapacidad.

Los valores y las interpretaciones médicas han contribuido históricamente a la idea de considerar a las deficiencias física y o intelectual como las causas de la discapacidad. Si bien en determinados momentos de sus vidas necesitan los apoyos médicos, lo que se cuestiona son las visiones médicas individuales y negativas de la discapacidad, las que pueden formar parte de prácticas discriminatorias e incluso legitimarlas. Etiquetas como inválido, tullido, tarado, impedido o retrasado significan una pérdida funcional y carencia de valor, lo que supone experimentar la discriminación y segregación de la persona con discapacidad.

«La profesión médica es una de las principales fuerzas que intervienen en la configuración de las ideas sobre la minusvalidez de muchas personas no discapacitadas, y sostiene que su influencia particular se ha sentido tanto en una sociedad que necesita controlar a un sector desviado suyo, como en la creación y la provisión de una forma determinada de gestión y de legitimación institucionales. Oliver (1990) y Barnes (1990) hacen una exposición más detallada de la historia y la naturaleza del modelo médico. El tema principal en el análisis actual es que una proporción muy considerable de organizaciones de voluntarios cuyas ideas giran en torno al bienestar social tradicional suscriben la explicación médica de la discapacidad.» (Drake en Barton, 1998:163)

Este modelo médico se constituyó en referente hacia otras ciencias humanas y ha influido en disciplinas como la educación especial, que en sus rasgos fundacionales dan cuenta los nombres con que se las designaba: Terapia reeducativa, pedagogía reeducativa, pedagogía terapéutica, pedagogía diferencial, etc.

b) El modelo social de la discapacidad

Las personas con discapacidad han receptado variedad de respuestas ofensivas de otras personas, que a nivel experiencial constituyen un problema de opresión social y discriminación que ejerce la sociedad ante la diferencia, como son las respuestas sociales de: horror, miedo, ansiedad, hostilidad, desconfianza, lástima, protección exagerada y paternalismo.

En los últimos años, los sociólogos con discapacidad (Oliver, 1990; Abberley, 1987; Finkelstein, 1981; De Jong, 1979) y otras personas con discapacidad (Campbell, 1992; Hunt, 1981) han cuestionado la explicación médica y han desarrollado un discurso alternativo que elabora un modelo

social de la discapacidad.

«La idea de que los problemas de la discapacidad son sociales más que individuales y de que emanan de la opresión que ejerce la sociedad más que de las limitaciones de los individuos, constituye una parte del proceso de desarrollo de una comprensión adecuada de las respuestas sociales a la discapacidad. Sin embargo, en los esfuerzos por comprender la hegemonía de la discapacidad, es fundamental entender cómo se interconecta la individualización de la discapacidad en los niveles de la sociedad, la política, la práctica y la experiencia personal.»
(Oliver en Barton, 1998:47)

Los debates en torno a los paradigmas en salud y educación van evolucionando y variando acorde a las tecnologías de intervención aplicadas y a los procesos de interrelación humana generados socialmente. Estos debates intentan significativas transformaciones de las representaciones sociales respecto a la consideración de la persona con discapacidad, promoviendo actitudes sociales positivas, incluyendo las diferencias y la diversidad de posibilidades en una sociedad para todos. Esto acompaña un trabajo en las representaciones sociales respecto de la persona con discapacidad, como sujetos activos y pensantes, para aceptar las diferencias como cambio sustancial de valores en lo social y en la producción de conocimientos y de significados.

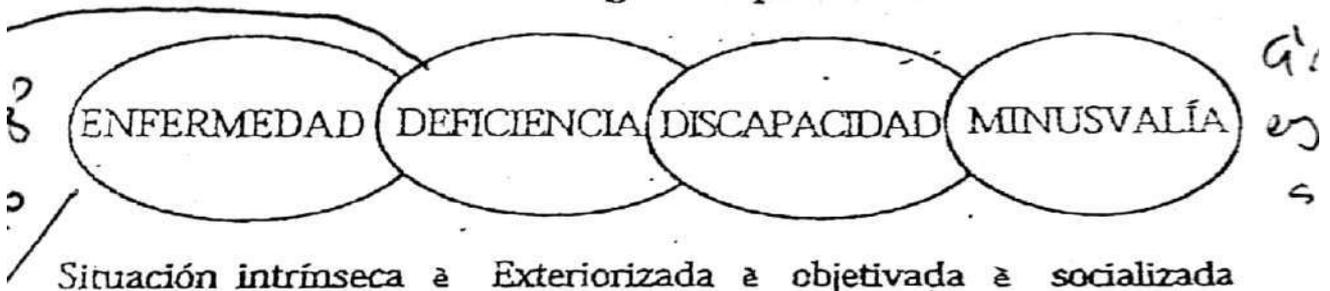
La Organización Mundial de la Salud (OMS) en los últimos 30 años ha producido dos grandes clasificaciones de la discapacidad. La primera, denominada Clasificación Internacional de la Deficiencia, Discapacidad y Minusvalías (OMS, CIDDM, 1980), signada por el paradigma del modelo médico tradicional. La segunda, denominada Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y de la Salud (OMS, CIF: 2001), busca un equilibrio entre el modelo médico y un modelo social basado en los principios de

integración psicosocial de la persona con discapacidad, teniendo en cuenta la interacción del individuo y su entorno.

c) La Clasificación de la OMS en 1980 (CIDDM)

La OMS define «Salud» como el estado de bienestar biológico, psíquico y social, /o, de otra manera, la capacidad física y psíquica del individuo para desempeñar las funciones y obligaciones que se esperan de él y establecer las relaciones propias de su rol habitual. (Mayor, 1991:212)

Esta clasificación (OMS, CIDDM, 1980, traducida al español en 1983) propuso un marco de referencia conceptual que pretende de una manera más coherente y unificada abordar el conjunto de experiencias -deficiencias, discapacidades y minusvalía- que viven las personas afectadas. En la evolución de un trastorno se dará el siguiente proceso:



Cabe aclarar que la relación entre enfermedad, deficiencia, discapacidad y minusvalía no es necesariamente lineal, sino que en la realidad es bastante más compleja.

Definición de los términos deficiencia, discapacidad y minusvalía.

Deficiencia: Dentro de la experiencia de la salud una deficiencia es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

Ejemplo: Si una persona nace con una malformación con un dedo de más en una de sus manos (polidactilia) es una deficiencia estructural, y no supone ninguna dificultad en el funcionamiento, en ese caso no se puede hablar de discapacidad, ni de desventaja o minusvalía. Esa deficiencia hace referencia a aspectos estructurales de la persona y al funcionamiento de esa estructura, pero no a la persona en sí.

Discapacidad: Dentro de la experiencia de la salud, una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

La discapacidad se refiere principalmente a actividades y acciones de las personas. Se suele decir que una persona tiene una discapacidad, lo que es muy distinto a decir «es un discapacitado» porque encubre un estigma y una condición de ser humano que puede resultar ofensiva.

Ejemplo: Un individuo miope o diabético sufre una deficiencia funcional, pero, como esto se puede corregir o eliminar por medio de aparatos o medicinas, no tiene por que darse necesariamente una discapacidad. Y un diabético joven que no tiene una discapacidad puede llegar a tener una minusvalía si las desventajas son importantes por ejemplo ponerse inyecciones periódicamente.

Minusvalía: Dentro de la experiencia de la salud, minusvalía es una situación desventajosa para un individuo determinado,

consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales).

La minusvalía es un fenómeno social. Representa, para las personas, las consecuencias sociales y ambientales que se derivan de la situación de tener una deficiencia y/o discapacidad.

La minusvalía no sólo se produce por la desventaja que tiene una persona en un momento determinado de su existencia al desarrollar una acción o cumplir con un rol dentro de la sociedad, sino también por la respuesta de ésta según considere la deficiencia desde su visibilidad o no visibilidad, sea grave o leve.

La minusvalía depende siempre de la relación de la persona con su entorno, y en parte es responsabilidad de la sociedad eliminar las barreras que crean la desventaja o situación de minusvalía. La minusvalía puede ser consecuencia de una deficiencia, sin que medie un estado de discapacidad. Se puede tener una deficiencia sin tener una discapacidad, y también se puede tener una discapacidad sin tener una minusvalía.

Ejemplo: Un individuo daltónico que no distingue colores tiene una deficiencia que no le impide realizar la mayoría de las actividades. Esta deficiencia sensorial visual puede constituir una minusvalía o desventaja en lo social laboral, por ejemplo para trabajar de chofer de micro por la

discapacidad en discernir los colores del semáforo.
Depende de las circunstancias para desempeñar una
función social laboral.

Las diferentes denominaciones que suelen usarse como sinónimos para nombrar a la persona con discapacidad surgen a partir de características adjetivas, las que no hacen a la esencia de la persona en sí. Sin embargo se las sustantiva nombrándolas por la deficiencia, por ejemplo: anormales, atípicos, deficientes, insuficientes, diferenciados, disarmónicos, discapacitados, disminuidos, excepcionales, impedidos, incapacitados, inválidos, limitados, lisiados, menoscabados, minorados, minusválidos, subnormales, etc. Esto es situando la fuente de la discapacidad en el individuo, en base a una presunción de inferioridad biológica o fisiológica, (inválido, impedido, etc.) legitimando experiencias de prácticas discriminatorias en la vida social asociadas a representaciones sociales negativas.

La Dra. Pantano (1987) expresa que para no encasillar y etiquetar a la persona con discapacidad, es importante señalar que el espíritu que acompañó la traducción de la CIDDMM en 1983 fue reflejar las consecuencias de la enfermedad y no una lista de adjetivos para encasillar a las personas, respetando el criterio de la OMS de optar por el término menos médico y más accesible a otras disciplinas.

d) La clasificación de la OMS en 2001 (CIF)

En el año 2001 la Organización Mundial de la Salud aprueba por unanimidad un nuevo clasificador de la discapacidad hacia un modelo más social denominado *Clasificador Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*, que fue aceptado por 191 países como el nuevo patrón internacional que sirve para describir el funcionamiento humano y la discapacidad como elementos

La CIF abre posibilidades de resignificación de las discapacidades al situarse en un nuevo paradigma de la dialéctica identidad-entorno y de una perspectiva descentrada de la persona con discapacidad. Esto implica desafíos en el ámbito de los sistemas sociales que deben modificar sus comunicados para la inclusión de las personas con discapacidad, y desafíos en las representaciones sociales que influyen en las creencias y teorías personales implícitas en las relaciones que se establecen entre personas con y sin discapacidad.

Los avances hacia lo social en el área de la salud se acompañan con progresos en el área educativa hacia un modelo más social lo que se desarrollará en el capítulo siguiente.

Modelos médico y social en la CIF

Se han propuesto diferentes modelos conceptuales (aquí se usa el término modelo en el sentido de constructo o paradigma) para explicar y entender la discapacidad y el funcionamiento. Esta variedad puede ser expresada en una dialéctica del «modelo médico» versus «modelo social».

→ *El modelo médico* considera la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales. El tratamiento de la discapacidad está encaminado a conseguir la cura, o una mejor adaptación de la persona y un cambio de su conducta. La atención sanitaria es considerada la cuestión primordial, y en el ámbito político la respuesta principal es la de modificar y reformar la política de atención a la salud.

El modelo social de la discapacidad considera el fenómeno fundamentalmente como un problema de origen social, y principalmente como un asunto centrado en la completa integración de las personas en la sociedad. La discapacidad no es un atributo de la persona sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto / entorno social. Así, el manejo del problema requiere la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidades en todas las áreas de la vida social. Por lo tanto el problema es más ideológico o de actitud, y requiere la introducción de cambios sociales, lo que en el ámbito de la política constituye una cuestión de derechos humanos. Según este modelo, la discapacidad se configura como un tema de índole político.

La CIF está basada en la integración de estos dos modelos opuestos. Con el fin de conseguir la integración de las diferentes dimensiones del funcionamiento, la clasificación utiliza un enfoque «biopsicosocial». Por lo tanto, la CIF intenta conseguir una síntesis y, así, proporcionar una visión coherente de las diferentes dimensiones de la salud desde una perspectiva biológica, individual y social.

Respecto a los derechos humanos la CIF en el Capítulo 9 contempla:

«El disfrutar de todos los derechos reconocidos nacional e internacionalmente que debe tener toda persona por el mero hecho de existir, como los derechos humanos reconocidos por las Naciones Unidas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidades (1993); el derecho a la autodeterminación o autonomía; y el derecho de controlar el propio destino.» (CIF, d 940:183)

«La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta Ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.» (Artículo 42 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Argentina, 2006)

Desde la segunda mitad del siglo XX se fue configurando la Educación Especial como una disciplina con objeto propio y con un amplio desarrollo teórico y práctico que permite algunas conceptualizaciones sobre la Educación Especial, su campo y objeto de estudio.

1.- Concepto de Educación Especial

El sintagma «Educación Especial» se ha referido a una actividad educativa diferente a la «ordinaria», «normal» o «general»; como así también para denominar un campo de preocupación, de investigación y de aplicación a una realidad concreta de las situaciones de los sujetos con discapacidad, hasta llegar a ser la expresión de una disciplina científica y práctica. La imprecisión de los términos radica en considerar como característica básica de la educación la de ser individualizada y personalizada, por lo que no se diferenciaría la educación especial de la educación normal o general.

La cuestión epistemológica que plantea la Educación

Especial es respecto a si es un área o campo de conocimiento y/o una actividad, o si se configura como una disciplina.

Se tiende a considerar la Educación Especial como un campo de investigación y de trabajo donde intervienen e interrelacionan multidisciplinas con diferentes paradigmas, enfoques y orientaciones, y que trata de objetos complejos estructurados en múltiples planos, dimensiones, o niveles de análisis. (Mayor, 1991:13)

La otra cuestión epistemológica de la Educación Especial es si se la considera como una disciplina científica o una práctica profesional. Si se la considera como disciplina científica plantea a su vez, si es disciplina teórica o disciplina aplicada. Dada la naturaleza interdependiente de la teoría y las praxis, de la actividad científica y la profesional, sería una disciplina que articula la investigación con la práctica profesional, independientemente de que se trabaje en un plano o en otro. (Mayor, 1991:13)

Para Juan Mayor la Educación Especial sería una disciplina posible, que posee un objeto unitario, analizable en diferentes dimensiones, y que consiste en una intervención para lograr un cambio o una mejora de las condiciones de excepcionalidad del sujeto con necesidades especiales, que conllevan efectos negativos, admitiendo la coexistencia de varios paradigmas y orientaciones para alcanzar dicho objetivo. (Mayor, 1991:15)

Francisco Salvador Mata delimita el campo de la educación especial en el contexto escolar que abarca variados sujetos, contextos, áreas de intervención y contenidos. La respuesta educativa se concreta en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el desarrollo del currículo, y en el contexto del centro escolar y del aula. Esto es un enfoque ecológico, interactivo, sistémico u holístico (estas son denominaciones análogas con matices diferenciales). Es

necesario tener en cuenta al sujeto individual y su inserción en el contexto social, así como las interrelaciones de las dimensiones psicológicas, biológicas y lo que el medio social le brinda. Resultando que la intervención pedagógica es compatible y se complementa con otro tipo de intervenciones, aportando el criterio unificador de las mismas, al considerar el valor supremo de la persona como sujeto de derechos. (Mata, 1999:61)

Relacionando ambos aportes, para Juan Mayor la Educación Especial es una disciplina posible, y Salvador Mata la concibe como un campo disciplinar que debe entenderse con un enfoque ecológico. Y si la Educación Especial, como disciplina científica se ocupa de la educación de los sujetos discapacitados, su campo de acción son todas las situaciones educativas, en todos los contextos: familiar, social, laboral y en todas las dimensiones de la personalidad: física, psíquica, intelectual, afectiva, social, laboral, moral, religiosa, política. (Mata, 1999:19-20)

2.- Objeto de la Educación Especial

El objeto de la Educación Especial es toda intervención orientada a lograr la optimización de las posibilidades de los sujetos con discapacidad.

Un primer nivel de análisis del objeto de la Educación Especial lo constituyen los sujetos agentes que participan de una intervención compleja: médicos, psicólogos, el profesor especializado en educación especial, el cuidador, el asistente social y otros profesionales competentes. Ellos aportan desde la multidisciplinariedad y de la organización integradora, junto al accionar de otros agentes que amplían el campo de intervención contribuyendo al cambio social de los sujetos pacientes que son los sujetos con discapacidad y/o con necesidades educativas especiales.

• Un segundo nivel de análisis es la acción propia de la Educación Especial, que consiste en acciones articuladas en dos ejes principales: la transformación y la intervención. El eje de la transformación pretende un cambio en el sujeto paciente o sujeto con discapacidad para compensar un déficit hacia la optimización de sus actividades, posibilitando el desarrollo de una función, y lograr un modo de vida lo más normal posible de acuerdo a sus posibilidades. Esto es optimizar y normalizar las condiciones de vida del sujeto paciente. El eje de la acción es la intervención de parte de los sujetos agentes para favorecer el proceso del eje de la transformación.

• El tercer nivel de análisis aborda el contexto donde está situada la conducta del sujeto paciente, y comprende diferentes ámbitos: familiar, barrial, escolar, laboral, social y comunitario.

La complejidad de la Educación Especial exige una aproximación desde una perspectiva multidimensional (biológica, psicológica, social y educativa), pluridisciplinar (medicina, psicología, pedagogía, sociología, etc.) e interdisciplinar. (Mayor, 1991:14,15)

Un enfoque integrador tendrá en cuenta los factores psicológicos que acompañan a los biológicos y sociales, comprendiendo al sujeto individual situado en su contexto social.

3.- Breve ubicación histórica de la Educación Especial

La prehistoria de la Educación Especial llega hasta finales del siglo XVIII. Este largo período estuvo dominado por el pesimismo y el negativismo tanto desde el punto de vista ético como desde la perspectiva de la eficacia. «Basta

decir que en la antigüedad era normal el infanticidio cuando se observaban anomalías en los niños. En las Edades Media y Moderna la actitud generalizada era la repulsión y el rechazo y las ideas sobre los sujetos excepcionales estaban llenas de ignorancia.» (Mayor, 1991:9)

La historia de la educación especial se puede rastrear desde principios del siglo XIX hasta la Segunda Guerra Mundial, la que emerge en forma fragmentaria y con importantes limitaciones metodológicas, organizativas y actitudinales.

La Educación Especial surge cuando se inicia el período de la institucionalización especializada con la atención a ciegos y sordomudos desde finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, y la atención a los deficientes mentales a finales de siglo XIX, extendiéndose al siglo XX, abarcando a la mayor parte de los sujetos con discapacidad.

El período de la institucionalización se presenta con una gran ambigüedad respecto a las personas con discapacidad. Por un lado se los segrega de la sociedad porque se los percibe como una amenaza para la misma, sin que se reconozcan sus derechos ni sus posibilidades para llevar una vida «normal». Por otro lado esa segregación se entiende como beneficiosa dado que en la institución se les brindaba atención, asistencia, protección, algún tipo de tratamiento, e incluso, un principio de educación. (Mayor, 1991:10)

Algunos hitos que impulsaron el desarrollo de la Educación Especial en este periodo de la institucionalización fueron:

- a- Búsqueda de métodos de tratamiento: Esquirol (1772-1840), Itard (1774-1836) con el niño salvaje de Aveyrón y Seguin (1812-1880), quien crea una escuela para retrasados.

- b- El impulso y la actividad de los reformadores sociales: Clérigos, médicos, legisladores y educadores entre otros.
- c- El surgimiento de asociaciones profesionales y publicación de revistas especializadas.
- d- El desarrollo científico y técnico con métodos fiables de evaluación (Galton, Binet) y tratamiento (médico, psicológico y educativo).

«Recordemos que el desarrollo de los tests está ligado a la evaluación de los deficientes, que algunos de defensores de una pedagogía nueva, como Montessori o Decroly, trabajan en educación especial, y que muy pronto se siente la necesidad de construir una pedagogía terapéutica, como hacen Georges y Deinhart, en 1861, o Séller, en 1904.»
(Mayor, 1991:10)

Muchos principios que hoy están vigentes surgieron y se desarrollaron en dicho período: la instrucción individualizada, la secuencia ordenada de tareas educativas, el énfasis sobre la estimulación, la preocupación por el ambiente del niño, etc. Pero a las ideas y prácticas optimistas desarrolladas por los pioneros de la Educación Especial se contrapuso el pesimismo generalizado de la sociedad respecto a las posibilidades educativas de estos sujetos. Esta representación social negativa era reforzada por los científicos, los discursos, las obras literarias y demás expresiones del arte, como reflejo de las ideas imperantes en la sociedad y cultura de la época. (Mayor, 1991:11)

4.- Recorrido de las conceptualizaciones de la Educación Especial

El recorrido de las conceptualizaciones teóricas de la Educación Especial partió de las ciencias médicas, caracterizando a las personas con discapacidad como déficit biológico enfatizando una mirada patologizante, sustentado en un modelo causal unidireccional y reduccionista, sin reflejar el entorno familiar, social y físico, lo que lleva en la dinámica cotidiana a clasificarlos y denominarlos con etiquetas cargadas de prejuicios, cuyos efectos han sido la segregación y la marginación de las personas con Necesidades Educativas Especiales. (Manosalva, 2004)

La modernidad, con una concepción homogeneizante, consideraba a la persona con una lógica uniforme, clasificando y ordenando, nombrándola por su discapacidad, poniendo énfasis en el déficit. Ante ello, María Angélica Lus expresa que frente a la frustración de la medicina en el intento por curar estas patologías se recurre a la pedagogía. Los pedagogos van a incurrir en el mismo error que la medicina al sostener una pedagogía curativa. Esta concepción se refleja en los nombres que se le asignaron a la pedagogía de esta etapa: Pedagogía terapéutica, Pedagogía curativa, Pedagogía diferencial, Ortopedagogía, etc. Es importante resaltar que en un comienzo fueron médicos quienes intentaron dar respuestas pedagógicas más efectivas a las personas con discapacidad.

Luego surge un período cualitativamente distinto en la educación especial con el modelo psicométrico o estadístico, cuyo primer representante fue Alfred Binet, en 1905, creador de la prueba de inteligencia que lleva su nombre junto a su colaborador Simón. El modelo científico positivista de la época exige rigor estadístico para el diagnóstico y pronóstico sobre los sujetos evaluados por el test creado. Más tarde W. Stern en 1915 crea el Cociente.

Intelectual (CI), cuya cifra se obtiene de dividir la edad mental por la edad cronológica y multiplicarla por cien. Así daba respuesta a la demanda de mayor exactitud psicométrica y psicoestadística. Este modelo fue cuestionado por la confianza ilimitada en la rigurosidad del Cociente Intelectual, que produjo efectos indeseables para la educación al clasificar a las personas en grados de retardo mental como criterio cuantitativo irreversible, reduciendo la complejidad del funcionamiento psíquico, restándole al individuo la posibilidad de sacar provecho de todas sus potencialidades. (Lus, 1995:17-25)

Del modelo biomédico se desplaza al modelo psicológico estadístico también positivista, se basa en la curva de distribución normal o Campana de Gauss de una muestra y/o población estadística; los individuos o las conductas se consideran anormales si se desvían del valor medio de la población de referencia, en el continuo que representa la campana de Gauss. (Mayor, 1991:198)

Estos precedentes dan cuenta de cómo la educación especial estaba impregnada en gran parte del modelo médico y psicoestadístico, que fue instalando la tendencia a trabajar más sobre el déficit que sobre las potencialidades que tienen las personas con necesidades especiales junto a un ambiente social muy restringido que caracteriza a la escuela o instituciones educativas separadas de las demás. Contrariamente a esta concepción, Vigotsky sostenía en su época que la influencia del déficit es secundaria e indirecta para el niño, lo que percibe son las dificultades sociales que se derivan de él y, particularmente, la degradación de su posición social. Vigotsky planteaba que todo lo que era hereditario, orgánico, debía ser ahora interpretado psicológicamente, porque esta posición psicológica singular crea el déficit y éste influye en el desarrollo posterior. Un déficit orgánico o una enfermedad son un complejo

sintomatológico que constituye un fenómeno de orden sociogenético y psicogenético, no organogenético. Él cuestionaba los métodos y estrategias educativas de tipo correctivo, señalaba que era indispensable que la Educación Especial se desprendiera de su «espíritu hospitalario» y de la pedagogía curativa. (Lus, 1995:105-108)

A partir de la segunda mitad del siglo XX, la Educación Especial ha ido desarrollando un corpus teórico y una práctica generalizada como disciplina y como praxis abarcadora de los diversos tipos de deficiencias, de enfoques teóricos, prácticos y de tratamientos (Mayor, 1991:9).

Los criterios pedagógicos con una visión educativa despatologizada dieron lugar al modelo pedagógico y social. Se formularon los principios de normalización e integración como ideas reguladoras de la práctica social, iniciadas en los países anglosajones, promoviendo cambios de actitudes positivas hacia las personas con deficiencias.

4.1.- El principio de Normalización

Bank-Mikkelsen (Dinamarca, 1959, 1975, 1979) define el

~~principio de normalización como la posibilidad de que la persona con discapacidad pueda vivir en la sociedad con las mismas oportunidades que el resto de la población.~~
incorporado a la Legislación danesa. Una formulación más sistemática del principio de Normalización fue la de Bengt Nirje (Suecia, 1969, 1976), que interpretó la normalización como la introducción en la vida diaria del subnormal de unas pautas y condiciones lo más parecidas posibles a las consideradas como habituales en la sociedad. Wolfensberger (Canadá, 1972) define el principio de normalización como la utilización de los medios lo más normativos posibles desde el punto de vista cultural para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean los más normativas posibles. (García García, en Mayor, 1991:68)

1959

El principio de Normalización está basado en una mejor calidad de vida, en relación con la comunidad de pertenencia, y apunta no a modificar las condiciones intrínsecas del sujeto con necesidades especiales sino a brindarles un contenido social semejante al que se le ofrece a los demás miembros de la comunidad. Significa dar a la sociedad la ocasión de conocer y respetar a las personas con deficiencias, cuestionando mitos y reduciendo temores que en otros tiempos llevaron a marginarlos socialmente. Normalizar no es pretender convertir en normal a una persona deficiente, sino reconocerle los mismos derechos fundamentales que los demás ciudadanos del mismo país y de la misma edad. (García García, en Mayor, 1991:69).

4.2.- El principio de Integración

Para Bank-Mikkelsen la normalización es el objetivo a conseguir y la integración sería el método para lograrlo. Mientras que Wolf Wolfensberger concibe la integración social como el resultado de la normalización, Bengt Wirje considera la integración como un objetivo multidimensional. La normalización conlleva la integración de las personas con deficiencias en el medio social.

«La Integración social compete a toda la sociedad, y no sólo a quienes conviven más de cerca con las personas deficientes, como familia, profesores y demás profesionales. Es necesario y urgente un cambio de actitudes en la comunidad: una forma más positiva de pensar, sentir y comportarse ante las personas con deficiencias. Los medios de masas (TV, radio, prensa), los Centros Universitarios de Formación de profesionales, los movimientos asociativos, las empresas y sindicatos, la administración y en general todas las instituciones sociales tienen su responsabilidad.» (García García, en Mayor, 1991:71).

Se considera la integración como un objetivo multidimensional, distinguiendo varios niveles: físico, funcional, personal, social, laboral, etc.

4.3.- El debate de los años 1960 y 1970

En las prácticas educativas durante las décadas de los años 1960 y 1970 predominaba un sistema segregado de educación especial. A la persona con cualquier discapacidad se la estudiaba desde el punto de vista médico, psicométrico y/o reeducativo, y era considerada como un estigma, de la que «no se debía hablar», o se la ocultaba. El concepto de integración de entonces era buscar lo homogéneo, lo igual, para remarcar las diferencias y así evitar que lo diferente contagiara. Era una aceptación pasiva de la ideología dominante de la época. No se aceptaba la integración de lo diferente o de la diversidad. (Schorn, 2005)

A fines de la década de 1970 surge un gran debate sobre la integración educativa de las personas con necesidades educativas especiales en base a los principios de normalización e integración, los que son reafirmados en el Informe Warnock (Reino Unido, 1978) donde se acuña por primera vez el término *necesidades educativas especiales (NEE)*. Se propone un modelo de integración que es la base de la concepción contemporánea de la educación especial, puesto que por vez primera se enfocan los problemas del alumno no sólo partiendo de sus limitaciones, sino centrándose en la provisión de los recursos y servicios de apoyo necesarios que los compensen para el logro de unas capacidades mínimas iguales para todos los alumnos. La integración era entendida como una reforma gradual del sistema tradicional de la educación especial, de allí que los modelos de integración en uso son muy variados, sin cuestionar los principios y la ideología que la sustentan. (Saleh, 2004)

Este movimiento universal en pro de la integración reforzó la postura integracionista en la Argentina impartida desde la cátedra la cátedra de Educación Especial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires a cargo de Berta Braslavsky y Lus María Angélica, que desde 1985 difundieron y analizaron los principios de Normalización e Integración de las personas con NEE entre los alumnos de Ciencias de la Educación hacia una actitud positiva. (Lus, 1995:75)

4.4.- De la integración a la inclusión

En la Conferencia Mundial sobre Estrategias de Acción para la Educación, Prevención y Rehabilitación (Torremolinos, España, 1981) realizada en el Año Internacional de las Personas con Discapacidad por Naciones Unidas (UN), el tema más considerado fue «la integración» en las prácticas educativas, en las que predominaba un sistema segregado de «educación especial» desde las décadas de los años 1960 y 1970.

En 1990, en Jomtien, Tailandia, se da un nuevo empuje al principio de inclusión en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, donde el centro de preocupación fue la exclusión de millones de niños y niñas de la educación. El artículo 3.5 de esta Declaración afirma que *las necesidades de aprendizaje de los discapacitados demandan atención especial. Deben darse los pasos necesarios para promover la igualdad en el acceso a la educación de cualquiera de las categorías de personas con discapacidad como parte integral del sistema educativo.* Esta redacción contó con el aporte de las personas con discapacidad que participaron activamente en la Conferencia.

En 1993 se aprueban las *Normas Uniformes para la equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad.*

Naciones Unidas (UN), que instan a los estados miembros a proporcionar educación para las personas con discapacidad en contextos integrados y asegurar que su educación sea una parte integral de sus respectivos sistemas educativos.

En el mismo año la UNESCO impulsa el proyecto *Necesidades Especiales en el Aula*, innovando en el ámbito de la formación permanente del profesorado, con el objetivo de ayudar a los países a adoptar estrategias más inclusivas y responder a las necesidades de aprendizajes de los alumnos en escuelas y aulas ordinarias, y para apoyar al profesorado en los centros educativos.

A partir de la *Declaración de Salamanca, Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales* (UNESCO, 1994), se avanzó sobre las preocupaciones respecto a cómo los alumnos en las instituciones educativas son etiquetados, excluidos o marginados. Se cuestionó los valores y los presupuestos que subyacen a las prácticas educativas habituales, basadas en una premisa patológica y en pruebas de evaluación normativas que se centran en las dificultades de los alumnos sin cuestionar las barreras del contexto ambiental y social, así como también la inadecuación del sistema educativo. Se instala el tema de la diversidad y de la inclusión en lo educativo, cultural y social. Esta Declaración reafirma el derecho que todas las personas tienen a la educación, ya enunciados en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. (Saleh, 2004).

4.5.- Principios de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa

La modernidad abordó la diversidad humana desde dos formas básicas: la normalidad y la anormalidad. La primera incluye todo lo que es diferente a patrones unitarios «normales», y la segunda segrega aquellas categorías fuera de la «normalidad», los anormales. Una vez definido un

patrón normativo (Ej. varón, sano, inteligente, occidental, católico, heterosexual, etcétera) las diferencias con éste son percibidas como «falta de», «carencias», «deficiencias», «anormalidad», «incultura», «aberración», percibiendo y acentuando los rasgos negativos y poco o nada valorables. En el contexto de este modelo de pensamiento, la intervención (sea cultural, social o educativa) se dirige a «asimilar» lo diferente a lo establecido con lo que es «mas deseable», «normal» o «culto», a través de prácticas como la «masculinización», «rehabilitación», o «integración»; se dirige, en definitiva, a reducir o suprimir la diversidad. En este mismo sentido, los diversos o «anormales» son «los otros», los que no son como nosotros, a quienes además se tiende a describir en categorías que los colectivizan (inmigrantes, discapacitados, gitanos, homosexuales, etc.), haciéndoles perder de esa forma su singularidad personal. (Echeita, 2004)

• Atención a la Diversidad es sinónimo de Inclusión, término que se acuña como un avance más en el proceso de Integración, y se opone al de excluir. La inclusión educativa o educación inclusiva tratada en los foros educativos internacionales, se impone oficialmente en 1990 y se divulga en 1994. La Atención a la Diversidad trata de reconocer a los alumnos con NEE como parte de su medio natural, donde inclusión hace referencia a la idea de que todo el alumnado debe estar incluido en la vida de la escuela, barrio, pueblo y sociedad a la que pertenece. (Aguilar Montero, 2000: 56).

López Melero (1997, en Aguilar Montero, 2000: 59-61) describe las características que necesita una educación inclusiva para iniciar los cambios significativos en la educación actual sin excluidos:

Un currículo comprensivo.

Una reprofesionalización de los enseñantes.

Una nueva estructura organizativa.

Un nuevo estilo de enseñanza.

La participación de la familia y de la comunidad.

Es necesario tener en cuenta las necesidades educativas especiales del alumno y su contexto familiar - social - cultural en interacción con la institución educativa para encontrar las respuestas adecuadas a las necesidades que presentan la diversidad de alumnos. El concepto de NEE, en un sentido amplio se relaciona con los talentos que cada persona posee, sean superdotados o discapacitados, que serán reconocidos, aceptados y desarrollados al máximo.

El cambio de paradigma de la educación especial fue posible desde la reconceptualización del sujeto de la misma, al considerar la discapacidad como realidad social y abordar la educación como intervención multidisciplinar a partir del conocimiento de las diferencias. El concepto de NEE se instaló para referirse a aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, y posibilitarles un proceso de apropiación de los saberes establecidos en el currículo.

«Esta visión más amplia asume que el objetivo de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que resulta de ciertas actitudes y respuestas ante la diversidad racial, social, étnica, religiosa, de género y de habilidades.»
(Vitello & Michaug, 1998, Ainscow, 2004)

Sánchez y Torres (en Echeita, 2006:23) afirman que la Educación Especial debe abarcar todo el conjunto de conocimientos que forman parte del sistema de variables que inciden en su actuación (de determinados alumnos) y debe contemplar todos los aspectos que van a condicionar a la intervención educativa respecto de los sujetos con NEE.

Educar en la diversidad implica una actitud ante la vida y para ello es necesario la construcción de una nueva cultura

que acepte, reconozca, comprenda y respete a cada ser humano como es y no como nos gustaría que fuera. Sólo cuando esto se comprende, se puede actuar y transformar la ideología que se configura como un sistema de creencias y valores que proporcionan el camino para la acción y el comportamiento. (Apple, 1986:34 en López Melero, 2002:14)

Esta nueva comprensión fue desarrollada en el Forum Educativo Mundial de Dakar, año 2000, marcando la diferencia entre el debate tradicional sobre «la integración» propio de los años sesenta y setenta, y la visión sobre «la inclusión» que se inicia en los noventa al entender que las dificultades y las barreras en la educación que experimentan algunos alumnos proceden sobre todo de las culturas, los sistemas y el entorno. El principio de inclusión es una fuerza impulsora para transformar los sistemas educativos en su conjunto.

La inclusión educativa implica la tarea de comprender y respetar la diversidad en la sociedad, la cual se refleja en la propia comunidad educativa. Cuando el sistema educativo falla en su tarea de atender a la diversidad del alumnado aparecen las dificultades, lo que conduce a la exclusión y marginación de muchos. Al respecto Ainscow y Booth (1998), expertos internacionales en el tema, definen la inclusión usando nociones como «participación», «cultura», «comunidad», conceptos que tienen sentido en todos los países. Sostienen que «la inclusión» es un proceso continuo que debe llevar a los centros a examinar su cultura educativa, sus políticas y sus prácticas con objeto de detectar lo que en todo ello pueda configurarse como barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos en mayor riesgo de exclusión social. Lo complicado y paradójico de todo esto está en lo ya expresado en el llamado Informe Delors (UNESCO, 1996) cuando señala que el propio sistema educativo al que reclamamos con insistencia su papel en pro de la inclusión educativa y social, puede ser frecuentemente

el primer ámbito de exclusión que experimenten muchos alumnos. La diversidad y la individualidad son principios fundamentales que la educación puede promover para la cohesión social si se preocupa en tomar en consideración y atender a la diversidad de individuos y grupos, y no se convierte ella misma en fuente de exclusión.

Los aspectos claves relativos al Principio de «Inclusión» elaborado en Salamanca se pretenden transmitir en el Fichero Abierto sobre Educación Inclusiva: materiales de apoyo para directivos y administradores educativos (Open File on Inclusive Education: Support materials for Managers and Administrators UNESCO 2001), a partir de la experiencia realizada en un conjunto amplio de países, pretende identificar los principios básicos que subyacen a las prácticas inclusivas en diferentes contextos.

Lo anterior converge con el proyecto iniciado en el Reino Unido por un equipo denominado el *Index for Inclusion*. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2000, 2002) que es una «guía» para la reflexión y la acción con vistas a facilitar el trabajo educativo con orientación inclusiva. El *Open File* atiende a cuestiones administrativas y la política, el tipo de legislación necesaria, la formación del profesorado, la financiación, los apoyos, etc. El *Index for Inclusion* proporciona una serie de indicadores que permiten a los centros educativos avanzar hacia culturas y prácticas «inclusivas» que guían hacia las metas de la Educación para Todos (EPT), planteadas en el corazón mismo de los centros educativos y sus comunidades.

Otro resultado positivo derivado de Salamanca es la revisión de la Clasificación Internacional de los Términos Educativos (International Standard Classification of Education (ISCED 1997, UNESCO 1997), donde la definición de «educación especial» ha sido modificada, dejando de ser la educación que tiene lugar en los colegios especiales, para

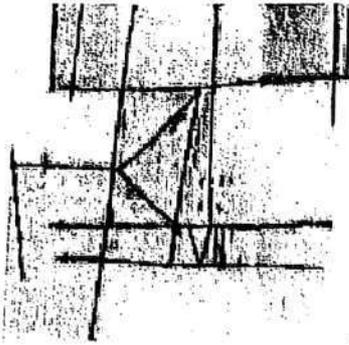
ampliar la definición referida a la inclusión en centros ordinarios. El esfuerzo de Salamanca fue centrarse en la inclusión de alumnos con NEE, y la implicación de todo ello para el sistema educativo y para sus comunidades. El principio de inclusión se dirige a la amplia gama de barreras que limitan las oportunidades de aprender y de participar de cualquier alumno. Esta perspectiva global y dinámica requiere abordar el sistema de valores que conduce a la exclusión, tema que sólo se puede responder satisfactoriamente desde el nivel comunitario con la participación en la misma.

Existe una brecha entre la formulación de las políticas relativas a la inclusión como intención y la realización en la práctica de tales políticas. En muchos países las llamadas prácticas inclusivas continúan funcionando dentro del paradigma tradicional de la educación especial. También existen intereses opuestos a la educación inclusiva, algunos de los cuales se encuentran en las organizaciones tradicionales que han venido trabajando en el marco del modelo segregacionista de educación y que tienen gran poder; también hay profesionales dudosos, escépticos o aprensivos respecto a la educación inclusiva.

En los países industrializados las limitaciones proceden de factores culturales y psicológicos, enmascaradas por prácticas y políticas tradicionales legalmente establecidas, barreras que se repiten de nuevo en el plano cultural y político en determinadas comunidades. En todo ello se observa la influencia de las actitudes y la predisposición de la gente que generan fuertes resistencias al cambio.

La educación hoy debe hacer frente al desafío en un contexto definido por continuos cambios sociales y culturales, y la educación inclusiva necesitará estar inserta dentro de esta amplia perspectiva.

«La noción de inclusión no es solamente algo propio del sistema educativo, más bien, debería de estar en armonía

Reflexiones en torno a la
interculturalidad

María Laura Diez*

RESUMEN

La *interculturalidad* en la educación se ha convertido en discurso obligado, sobre todo en contextos en los que los conflictos político-sociales están relacionados o son asociados, directa o indirectamente, con la presencia en un mismo espacio social de colectivos con identificaciones culturales diversas.

En América Latina la discusión suele centrarse en espacios en los que la diversidad cultural está definida por la diferenciación étnica, en términos de población indígena o pueblos originarios, vinculando frecuentemente categorías estáticas y esencialistas de identidad y cultura.

El propósito específico de este trabajo es plantear la discusión sobre los alcances y límites de la perspectiva intercultural en educación, analizando sus antecedentes y las distintas posiciones de los sujetos sociales que configuran un campo de disputa en la construcción del proyecto intercultural. Para ello haremos una aproximación teórica al tema con algunas referencias puntuales a situaciones concretas relevadas en el trabajo de campo.

Palabras claves: Interculturalidad, Diversidad cultural, Educación, Poder y desigualdad.

ABSTRACT

Interculturality in education has become an unavoidable discourse, particularly in contexts where socio-political conflicts are directly or indirectly associated with the coexistence of diverse cultural identities in one single social space.

In Latin America, the debate usually revolves around cultural diversity as defined

* Docente de Antropología (Ciclo Básico Común). Integrante del Proyecto Ubacyt F 141: "Cultura y Educación. Representaciones sociales en contextos escolares interculturales", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: mldiez@giga.com.ar. Fecha de realización: febrero de 2004. Fecha de entrega: marzo de 2004. Aprobado: junio de 2004.

by ethnic difference, in terms of indigenous populations or originary peoples, often entailing static and essentialist categories of identity and culture.

The aim of this paper is to explore openings and limitations of the intercultural perspective in education, considering its antecedents and the different subject positions which configure the field of dispute in the construction of an intercultural project. The discussion presents a theoretical approach to the problem illustrated by references to concrete ethnographic situations.

Key words: Interculturality, Cultural diversity, Education, Power and inequality.

INTRODUCCIÓN

La discusión respecto de la problemática de la diversidad cultural en la educación ha comenzado a cobrar mayor protagonismo desde hace unas décadas. Enfoques actuales, como el *Multiculturalismo* o la *Interculturalidad*, están cada vez más presentes en estas discusiones, en parte como perspectivas que intentan responder a la tendencia homogeneizadora que ha caracterizado al modelo educativo hegemónico durante gran parte del siglo XX (Bonal, 1998; Neufeld y Thisted, 1999), y en parte como posturas funcionales al actual sistema político-económico, sustentado en una estructura de diferenciación y desigualdad social.

En este trabajo nos hemos propuesto, por un lado, profundizar el análisis crítico de las concepciones de *cultura*, *diversidad cultural* y *etnicidad* implicadas en los enfoques multi e interculturales, y por el otro, interpelar aquellos modelos que declaman propiciar el "diálogo" entre los grupos de actores que son parte del proceso educativo, teniendo en cuenta que sus relaciones, dentro y fuera de la institución educativa, son conflictivas y que las diferencias social e históricamente construidas, esconden también relaciones de *poder* y *desigualdad*.

Estas tendencias están alineadas con ciertos fenómenos significativos, tales como: a) procesos de *politización de lo étnico*; b) el proceso que ubica a la *educación* en un lugar central para la resolución de conflictos relacionados con la diferenciación social y la diversidad cultural.

En el primer caso, encontramos un número creciente de experiencias y reivindicaciones políticas de sujetos que se movilizan bajo banderas de pertenencia étnica. Es importante destacar la manera en que es construida la diversidad sobre la que se coordinan las acciones, diversidad que se manifiesta siempre en situaciones concretas, en las que se ponen en juego intereses y conflictos sociales.

En este sentido, la diversidad también es explotada y hasta se legitima en un contexto de crecientes desigualdades, en el que la etnicidad se transforma en motor de prácticas políticas hegemónicas y subalternas, expresadas en la búsqueda de democratización de los espacios de participación social.

En el segundo caso, encontramos en los enfoques interculturales un optimismo desmedido puesto en la educación, como dimensión y proceso social a través del cual no sólo se producen y expresan conflictos sociales, sino también se resuelven. Suele pedírsele a la educación que asuma ella sola los retos de la interculturalidad, pero distintos aspectos de ésta se dirimen en otros espacios. Los programas educativos no pueden suplir la ausencia de políticas interculturales tendientes a resolver los conflictos —no a controlarlos— en los distintos ámbitos de la sociedad Díaz (2001).

Además de las reflexiones teóricas en torno a la interculturalidad, nos referiremos a situaciones concretas relevadas en la investigación que hemos desarrollado en un programa intercultural de educación secundaria para áreas rurales de Perú. Las características del programa, la tradición de países andinos como Perú en la discusión acerca de la interculturalidad en la educación, y la particular construcción histórica de la diversidad cultural en la región, captaron nuestro interés. Sin embargo, es importante destacar que el análisis del caso estuvo subordinado a la discusión teórico-metodológica, la cual se inserta en una trama de discusiones y referencias empíricas no acotadas a ese contexto regional específico.

ENTRE EL MULTICULTURALISMO Y LA INTERCULTURALIDAD: PRECISIONES CONCEPTUALES

Antes de adentrarnos en el análisis de la perspectiva intercultural en educación, es pertinente precisar conceptualmente el término, de modo que nos permita distinguirlo de un cúmulo de nombres con los que se lo ha asociado. Cada uno de ellos remite a tradiciones y contextos de surgimiento distintos y, por tanto, admiten significados o conceptualizaciones diversas.

Aguado Odina aporta una síntesis interesante sobre el uso indiscriminado de términos que incorporan a la raíz “cultural” los prefijos “multi”, “inter”, “pluri” y “trans”.

“Con el término multicultural se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos} (...) Pluricultural es casi un sinóni-

mo, indica simplemente la existencia de una situación particular (...) (Transcultural implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra.) Finalmente (intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que (define un enfoque) procedimiento, (proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia") (Aguado Odina, 1991: 83).

A partir de esta aproximación, nos permitimos profundizar el tema sobre dos líneas teóricas que se encuentran enmarcadas bajo los términos de Multiculturalismo e Interculturalidad.

El *Multiculturalismo* es un concepto noratlántico que, además de describir contextos en los que conviven distintas culturas, "se ha convertido desde hace unas décadas en política de estado para contener reclamos de respeto a la diferencia" (Briones, 2002: 382). Estos contextos se han constituido en parámetro de referencia para fijar las nuevas tendencias relacionadas con la tolerancia y la convivencia multicultural. Sin embargo, el multiculturalismo, o *la política del reconocimiento*,¹ implica el supuesto de que entre las culturas diversas se establecen relaciones igualitarias y simétricas, negando la conflictividad de las relaciones en la que la diversidad es construida. Lo que en realidad se promueve es el respeto entre los distintos colectivos culturales, que se mantienen separados.

El enfoque *Intercultural*, con mayor anclaje en Latinoamérica, ha sido desarrollado por muchos autores, retomando el discurso del multiculturalismo, pero adaptándolo a situaciones sociales distintas y orientándolo hacia diversos objetivos. Entre ellos, López (2001) afirma, por un lado, que la noción de interculturalidad surge en respuesta a la condición de multiculturalidad que caracteriza a las sociedades latinoamericanas, producto de su devenir histórico; por el otro, que frente a la multiculturalidad, como categoría "descriptiva", surge la interculturalidad, como categoría "propositiva".

Sin embargo, advertimos en nuestro análisis que no se trata sólo de una distinción entre una categoría descriptiva y una propositiva, sino de la *forma en la que se describe* desde las posiciones multiculturales: como si se tratara de colectivos separados.

Siguiendo con esta línea argumentativa, suele identificarse *diálogo* como la palabra clave en la interculturalidad, cuya condición es el respeto mutuo entre las culturas diversas. Sin embargo, en muchos casos este discurso sigue pegado a la idea de que es la igualdad de circunstancias sociales la que, junto al respeto, puede

llevar al diálogo. Este es el punto de mayor conflicto que esta teoría presenta para ser llevada a la práctica a través de políticas interculturales concretas.

Lo que el actual debate respecto de la interculturalidad parece encerrar son profundos conflictos derivados de posturas y perspectivas político-culturales divergentes, que parecen oscilar entre, por un lado, el intento de naturalización/armonización de las relaciones entre colectivos a través de la matriz dominante del estado nacional; por el otro, la denuncia sobre el carácter conflictivo de estas relaciones, entendiendo a la cultura como una arena de lucha por el control de la producción de verdades y la hegemonía política y cultural (Walsh, 2002; Williams, 1980).

En todo caso, la complejidad del debate exige que se haga una mirada multidimensional de la interculturalidad, en tanto nuevo paradigma emergente que encierra posturas, compromisos y referentes diversos de la realidad social. El análisis de la *perspectiva intercultural en educación*, no puede ser reducido al uso instrumental del concepto, sino que debe atravesar las múltiples significaciones que adquiere como proyecto político, epistemológico, cultural y educativo.

INTERCULTURALIDAD Y CONSTRUCCIÓN SOCIAL

La construcción de los proyectos interculturales debe ser entendida relacionándola con estrategias políticas contextualizadas. No puede pensarse en la interculturalidad desde una lógica instrumental, que propicia la extensión o universalización de un modelo transcultural con buenas intenciones.

La construcción de un proyecto remite a procesos y prácticas situadas sociohistóricamente que configuran y se configuran en un campo de disputa, en el que existen correlaciones de fuerza variables entre diversos actores con diferentes —y frecuentemente opuestos— intereses. Están presentes en esta construcción: las formaciones, estructuras y resistencias; las relaciones de desigualdad social y la lucha para transformarlas (Grimberg, 2003; Walsh, 2002).

En muchas regiones de Latinoamérica esta construcción parte de la diferencia colonial que ha determinado relaciones de subalternidad con distintos pueblos, fundamentalmente indígenas.² En definitiva, el campo de disputa en esta construcción está determinado por las relaciones de poder, en términos de colonialidad del poder (Quijano, 1999). (La disputa o lucha de sentidos puede enmarcarse en una doble visión, desde lo hegemónico y desde lo oposicional) Esto significa que la interculturalidad como proyecto político, social y epistemológico,

construido socialmente, emerge del conflicto de poder en el que se confrontan procesos y prácticas de diferenciación y subalternización de los pueblos indígenas, y procesos y prácticas de resistencia.)

Lo central en este planteo es concebir a las *diferencias étnico-culturales* en juego como "fenómenos construidos y reproducidos como parte de una subjetividad y locus de enunciación definidos por la experiencia de colonización y subalternización social, política y cultural, tanto del pasado como del presente" (Walsh, 2002: 119), y no como diferencias naturales o esenciales de la etnicidad.

La instalación de la Interculturalidad en las agendas oficiales y en los lineamientos políticos del Estado ha sido indudable en los últimos años.

El Estado, como una entidad histórica que se corporiza en un complejo dispositivo institucional —que se articula de manera efectiva y contingente con una conformación sociocultural, con una nación—, se ha transformado profundamente en los últimos años en numerosos países, abandonando muchas de las funciones que cumplía respecto de la protección y la seguridad social, y fortaleciendo aquellas vinculadas al poder de represión y control (Grimson, 2002). En este marco destacamos su estrategia de ejercicio del control de los conflictos identitarios a través de las políticas multi/interculturales. Se pasó del clásico discurso homogeneizador de la cultura, al reconocimiento de la diversidad étnica y al otorgamiento de derechos específicos a ciertos grupos. Pero este cambio no ha generado transformaciones profundas en su estructura. Se reconocen las particularidades étnicas, pero no se propician condiciones de modificación del tipo de relaciones sociales. La armonía y convivencia pacífica entre los pueblos aparece como superadora del conflicto a través del discurso del respeto y la tolerancia, y no a través de la experiencia práctica.

Esta es una cara del proceso de construcción de un nuevo paradigma, en el que el discurso de la tolerancia, respeto y diálogo entre culturas, resulta funcional a la estructura social vigente. Representa una nueva retórica para alcanzar consensos y conservar la estabilidad social; una tendencia de arriba hacia abajo que favorece la perpetuación del sistema sin producir cambios en las relaciones desiguales que definen la realidad multicultural en Latinoamérica.

Pero también existe otra cara del proceso, en tanto en un marco de relaciones sociales de hegemonía, entendida como un proceso de coerción/consenso, se presentan intersticios para prácticas alternativas. Frente a aquel discurso, se han ido gestando sistemas de ideas que contradicen muchos de esos sentidos oficiales y se traducen en prácticas políticas, exigiendo relaciones más igualitarias respecto de la participación y mayor poder de decisión en la definición de la política

intercultural. Tanto a nivel de conformación de movimientos sociales, como a nivel de las prácticas de distintos sectores que podemos llamar *críticos* dentro de la sociedad, puede observarse un accionar que expresa (formas de resistencia activa a través de la generación de espacios e instancias en los que la interculturalidad es entendida como posibilidad de cambio, en un contexto de desigualdad social. Estos sectores críticos no están exentos de contradicciones, por el contrario, muchos de ellos están atravesados por profundas crisis de representación) como es el caso de las organizaciones indígenas. Se pueden identificar en ellas situaciones de mucha fragmentación y personalismo, pero al mismo tiempo configuran interesantes espacios alternativos de acción y representación.

— Movimientos indígenas latinoamericanos, gremiales docentes —como la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)—, agrupaciones comunitarias y sectores críticos del mundo académico, comprometidos en articular discusiones teóricas con aspectos de la realidad social, a través del impulso o la participación en experiencias interculturales prácticas,³ conforman espacios alternativos en los que el discurso es construido desde abajo.

Si bien una parte importante de estas luchas las ubicamos en el campo político o en la estructura estatal, muchas de ellas emergen en otros contextos relacionados con formas hegemónicas y subalternas de producir y aplicar el conocimiento (Walsh, 2002).

Esta constituye una línea de discusión interesante para enfocar el tema de la educación intercultural. Pero antes nos proponemos tomar otro eje en esta mirada transversal de la interculturalidad, que tiene que ver con las nociones de identidad, cultura y diversidad cultural.

LA INTERCULTURALIDAD Y LAS NOCIONES DE IDENTIDAD, CULTURA Y DIVERSIDAD CULTURAL

En el punto anterior se intentó presentar a la interculturalidad como un proyecto o paradigma que se construye socialmente, no sin tensiones. En esa construcción, la definición de las categorías de identidad y cultura lleva implícita un posicionamiento político-ideológico respecto de cómo se concibe la diversidad cultural y la desigualdad social.

Para plantear el tema proponemos partir de un enfoque que permita conciliar líneas teóricas —tradicionalmente separadas en dos campos o perspectivas de análisis— que algunos autores denominan *formalismo* y *esencialismo* en antropo-

logía (Dietz y Piñar Álvarez, 2000). Hablamos de discusiones en torno al concepto de etnicidad, o identidad étnica, y al de cultura, en su sentido antropológico.

La *etnicidad* fue entendida, a partir de la escuela formalista de Barth (1976), como mecanismo formal de cohesión intragrupal, mediante el cual se crean fronteras étnicas. A través de la adscripción explícita de particularidades propias y ajenas se generan identidades diferenciales.

El concepto antropológico de *cultura* es entendido como “el contenido implícito e integral de pautas accionales, cognitivas y emotivas que un grupo genera y transmite de generación en generación, independientemente de su explícita función delimitadora” (Brunner, 1995). En este sentido, los distintos pueblos del planeta constituyen para la antropología una *serie diversificada de culturas*, con características intrínsecas e irreductibles (Ortiz, 1999).

Consideramos que el tratamiento implícito de ambos conceptos en los proyectos interculturales es clave en el debate. (La recurrencia a definir los espacios interculturales como lugares de encuentro o choque de colectivos)—constituidos a partir de permanencias identitarias, manifiestas en rasgos o elementos culturales, materiales o simbólicos—, y no sobre la base de las relaciones dinámicas y cambiantes entre los mismos, producto de su experiencia histórica, da cuenta de un posicionamiento centrado en modelos culturales de carácter esencialista.

(Por otro lado, también debemos ser críticos con la idea del *encuentro* de culturas —de *Patchwork*, de retazos o mosaicos que se unen en la gran tela—, y con la de *choque*—de juego de fronteras entre oposiciones demarcadas por atributos específicos—. Entendemos que la manera de desarrollar esa crítica, orientándola de forma propositiva, es trabajar sobre la identidad, sea en términos étnicos o de clase, y sobre la cultura, en tanto construcciones fruto de la experiencia, de las prácticas cotidianas en las que se producen y reproducen los recursos culturales.

En nuestro contexto latinoamericano, la discusión sobre lo indígena —como forma de *sobrevivir* al asedio colonialista y capitalista— es válida. El problema es la estigmatización de lo indígena creada desde quienes definen la política intercultural. Se suele caer en categorías *a priori*, que favorecen la reducción de la historia —de un pasado sumido en la dominación colonial—, a una nueva categoría englobante, como la de *indio* creada bajo el régimen colonial. Esto nos ubica en la idea de choque o encuentro, que en definitiva conduce a otra, ingenua o perversa, de delimitación estática. Se suele permitir así concebir un cambio en los contenidos culturales, pero no en la demarcación, como si ésta fuera independiente de las

transformaciones en las relaciones sociales. Esencia o frontera, la marcación se mantiene en sentido estático.

Hay que mencionar también que este discurso no se reduce únicamente al tratamiento de la interculturalidad desde los organismos oficiales, sino que encontramos su presencia en organizaciones que pretenden enfrentar el sentido hegemónico. La idea de rescatar la *espiritualidad* de los pueblos originarios, como elemento central de la cohesión intragrupal, al mismo tiempo que elemento articulador de la marcación frente a otros, es un recurso retórico vigente en las demandas y actuaciones de algunos miembros o sectores de los movimientos indígenas.⁴

Volviendo al planteo inicial de trascender *formalismo* y *esencialismo* en el campo de análisis de la interculturalidad, se propone entender la cultura como “la organización de la experiencia y de la acción humana por medios simbólicos” (Sahlins 1997: 41), que no es independiente de las relaciones que los grupos humanos establecen con otros. Es decir, como un conjunto de historicidades de distintos grupos, cuya construcción implica interacciones, disputas, desplazamientos y significados (Geertz, 1996).

Briones (1996: 4) propone analizar los procesos de comunalizaciones —retomando a Benedict Anderson— que no implican “marcas irreductibles sino prácticas de marcación selectivas que van haciendo que cierto tipo de relaciones comunales y no otras se promuevan y experimenten como poseyendo una naturaleza inevitable”. Cuando en una misma arena sociopolítica se producen disputas entre distintas comunalizaciones por la primacía, ninguna de estas *comunidades imaginadas* es producto exclusivo de quienes se adscriban como sus miembros. Su marcación pasa entonces a formar parte de una disputa por el control hegemónico y no todos participan de igual manera en la determinación de los criterios que definen las diferencias. La etnicización se refiere a un tipo de marcación de alteridad basada en divisiones en la cultura, que se construye sociohistóricamente.

Así como la nación constituye el marco de la experiencia social y de la conformación de los actores políticos (Grimson, 2002), la identidad étnica se construye también allí a través de la experiencia histórica de lucha, oposición y diferenciación social.

Sin embargo, el análisis de algunas experiencias denominadas *interculturales* —en regiones atravesadas por fuertes procesos de alterización centrados en la etnicización—,⁵ muestran una marcada tendencia a la anulación de la población indígena o aborígen, en tanto *sujeto político*, y una culturización, categorizándola como distinta en tanto superviviente de una tradición ancestral, poseedora de una

identidad que ha sido conservada y preservada y que, como tal, debe ser respetada. Existe un prejuicio dominante basado en una *identificación esencialista de lo indígena* en la que subyace una estigmatización histórica y geográfica, que suele ubicar a la población indígena como sobreviviente del pasado y fuera del ámbito urbano (Díaz, 2001). En este sentido, parece recuperarse el discurso del multiculturalismo noratlántico definido páginas atrás, sostenido en la idea de un pluralismo integrador que permite la convivencia armónica, contrario a la idea de cultura como terreno o arena de lucha (Novaro, 1999a).

Como cierre de este punto, proponemos conjugar las reflexiones hechas respecto de los conceptos de identidad y cultura, en la definición de lo que entendemos por *diversidad cultural*.

—Como ya hemos dicho, la diversidad se manifiesta siempre en situaciones concretas, en las que se ponen en juego intereses y conflictos sociales, en tanto el sentido histórico de las diferencias redefine el sentido simbólico (Ortiz, 1999). Esta mirada de la diversidad cultural nos ubica críticamente frente al relativismo cultural, posicionándonos en una perspectiva relacional, para la cual las diferencias esconden también relaciones de poder y desigualdad. Siguiendo con esta línea teórica y permitiéndonos introducir la siguiente mirada —Interculturalidad y Educación—, Neufeld (1999) sugiere profundizar el análisis de los usos de la diversidad cultural en la escuela, en conjunción con procesos de desigualdad, teniendo en cuenta la reiterada identificación de ámbitos en los que las diferencias son atendidas de manera desigual.

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

La escuela, tradicionalmente negadora de la diversidad, ha asumido en los últimos tiempos un discurso moral de celebración de la misma que no ha dejado en ningún momento de enfatizar esos sentidos definidos en el punto anterior. La escuela, como espacio de interacción social, continúa acentuando una visión relativista del *diferente*, a través de la naturalización de las diferencias culturales y una mirada estática y ahistórica de las identidades (Novaro 1999b).

¿De qué hablamos entonces cuando nos referimos a la *educación intercultural*? De un proceso de construcción de un proyecto con serias contradicciones. Analicémoslo con mayor detenimiento.

Este enfoque de la educación, como menciona Claudia Briones (2002), ha sido definido como aquel que persigue el reconocimiento y el diálogo entre cultu-

ras diferentes, dando espacio a la diversidad, más que prescribiendo soluciones o recetas. Para la autora, desde este enfoque es necesario que se tomen en cuenta las representaciones y negociaciones con tensiones propias que se producen al nivel regional y local en el que se desarrollan las experiencias educativas.

Estas posturas indican una crítica respecto de la mirada idílica con que se define el encuentro entre culturas en el norte de nuestro continente, contraponiéndose a la definición de la educación intercultural como un "diálogo armónico entre culturas" (Zúñiga y Gálvez, 2002: 321). La educación intercultural de manera aislada no puede establecer relaciones armónicas, porque el respeto mutuo entre las culturas no puede darse independientemente del resto de las condiciones sociales. No puede haber un reconocimiento armónico desde la educación mientras estructuralmente se vive en condiciones sumamente asimétricas y desiguales.

Sin embargo, más allá de los aportes críticos de muchos autores, la educación intercultural suele ser delimitada como aquella referida a programas compensatorios y prácticas educativas destinadas fundamentalmente a mejorar el rendimiento educativo de poblaciones étnicas y culturales minoritarias. Colateralmente, puede preparar a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios (Aguado Odina, 1991).

El relevamiento histórico del uso del término *educación intercultural*, y la relación entre éste y otros como la *educación bilingüe intercultural* (EBI), la educación popular y la educación rural, nos abre las puertas para encontrar el origen de muchas decisiones políticas tomadas en torno a programas educativos dentro de contextos caracterizados por la diversidad cultural. No vamos a profundizar aquí en la historia de estas tradiciones, aunque sí haremos algunas referencias y presentaremos conclusiones a las que hemos arribado luego del relevamiento realizado.

La EBI, por ejemplo en Perú, con más de tres décadas de institucionalización no ha logrado ejercer una profunda influencia en los programas curriculares para áreas rurales, mucho menos para las escuelas urbanas (Zúñiga y Gálvez, 2002). Luego de atravesar décadas en las que estuvo restringida a la educación rural, en los noventa comienza a asumirse políticamente la diversidad cultural y lingüística y a forjarse el clásico lema de *unidos en la diversidad*. Pero esta política, reducida en la práctica general a la preparación de textos escolares en lenguas indígenas y a la versión bilingüe intercultural, sigue orientada exclusivamente a miembros de las poblaciones de lengua y cultura nativas. La diversidad existe dentro de los márgenes de la educación indígena y fundamentalmente focalizada en la educa-

ción primaria rural. La educación secundaria y las escuelas urbano marginales con población indígena quedan relegadas.

En Argentina las experiencias llevadas adelante son de corte regional, provincial o departamental, de escala reducida y fundamentalmente rurales.⁶ Lo que indica una profunda escisión entre las declaraciones de derecho⁷ y la práctica política y social.

Tanto en Perú, como en Argentina y en el resto de Latinoamérica la gran fragmentación de los programas de educación intercultural, como la discontinuidad en las políticas y proyectos interculturales en general, han contribuido a que muchas transformaciones queden inconclusas y muy debilitados algunos principios que en distintos momentos la motivaron. La EBI no ha logrado implementarse más que de manera limitada porque se mantiene aislada del sistema educativo (es educación para indios⁸), y no se articula con propuestas y medidas de otros sectores. Además no se logró abrir la participación de los distintos sectores involucrados en la planificación ni en la toma de decisión. En muchos casos se constituye en una propuesta focalizada y vertical, que no suele admitir formas alternativas para el manejo de la diversidad y la diferencia.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE EL ANÁLISIS DE UN CASO

Hemos podido analizar muchas de las situaciones mencionadas más arriba en el caso trabajado, permitiéndonos profundizar en algunos de los múltiples factores que intervienen en las prácticas socioeducativas. El Programa de Educación Secundaria para Áreas Rurales y de Frontera dependiente del Proyecto Huascarán del Ministerio de Educación de Perú, constituye un intento aislado de llevar la educación intercultural más allá del nivel de enseñanza primaria para comunidades rurales multiétnicas y plurilingües. Sobre él hemos trabajado, intentando recortar el análisis en algunas dimensiones que nos permitieran ahondar en el estudio de la educación intercultural en contextos de diversidad/desigualdad sociocultural.

LOS DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES DEL ESTADO Y LA DEFINICIÓN DE LA POLÍTICA INTERCULTURAL

Uno de los propósitos del programa radica, de acuerdo a los documentos de proyecto institucionales, en el intento de cubrir la brecha existente entre los

años de escolarización alcanzados por los jóvenes de ámbitos urbanos y los jóvenes de áreas rurales, facilitando la continuidad de la educación formal escolarizada en las mismas comunidades de origen. Es decir, ampliar la cobertura del sistema educativo formal. Sin embargo, el alcance del programa es reducido; desde la implementación del Plan Piloto en 1999 —que abarca un poco más de 100 comunidades rurales de la costa, la sierra y la selva peruana—, la incorporación de nuevas comunidades ha sido baja o nula. Tampoco existe articulación con el resto de los programas nacionales de educación secundaria. Se trata de una **propuesta alineada dentro de** lo que se denominan *políticas compensatorias*⁹ que, sobre la base de aplicar una discriminación positiva, intervienen de manera focalizada y parcializada en el sistema educativo sólo en el caso de algunas comunidades rurales de Perú en situación de marginación socioeducativa.

Desde su creación, se han sucedido distintas gestiones políticas, que van desde la última etapa del gobierno de Alberto Fujimori, pasando por el período de transición tras su caída, hasta la actual presidencia de Alejandro Toledo. En cada una de estos momentos se han podido observar cambios profundos en los lineamientos políticos, así como en la coordinación y en la conformación de los equipos de trabajo especializados. Esto ha puesto en peligro la continuidad del programa, tanto por razones presupuestarias —el organismo internacional que lo financiaba deja de hacerlo por no reconocer a la nueva gestión como interlocutor válido—, como por razones políticas.

El Programa (hacemos referencia aquí a la dimensión institucional centralizada, a su conducción y al equipo que participa de la planificación y toma de decisiones desde el Ministerio de Educación de Perú) centra sus mayores esfuerzos en la producción de materiales impresos y audiovisuales, que son los que portan los contenidos escolares para el trabajo en los centros educativos de las comunidades que participan, además de proponer distintas estrategias didácticas para el trabajo con ellos. Existe una única versión de estos materiales para todos los centros educativos del país, lo que resulta conflictivo para el trabajo en el aula, en tanto su diseño responde a una estructura y organización rígida del tiempo, y la secuencia de la enseñanza a seguir. Esto permite suponer que el aprendizaje es concebido en una única dirección y en función de una respuesta unificada por parte de los alumnos a las propuestas que los textos y guías presentan.

Un factor que está incidiendo en estos lineamientos es la gran influencia que ejercen actualmente ciertos organismos internacionales en la definición de la política intercultural en países latinoamericanos. Tanto el BID como el Banco Mundial participan directamente en el diseño de proyectos y programas sociales a

través del derecho que se atribuyen por financiarlos total o parcialmente. Estos organismos imponen estándares excluyentes para aprobar la financiación y consecución de los mismos. Esto lleva a que los proyectos deban asumir estructuras, formatos y enfoques teórico-metodológicos rígidos para tener continuidad.]

Una de las características centrales de estos enfoques es la separación explícita entre la planificación (en manos de los *expertos*) y la ejecución. De esta manera queda inhibida la posibilidad de participación en los niveles de decisión de los distintos actores sociales involucrados, siendo relegados a la condición de *destinatarios* de un programa o de una política que fue definida previamente por agentes externos o por representantes unilaterales del Estado. Además, suelen concebir el tratamiento de la diversidad cultural como un *problema*, que compete centralmente a la educación y que puede ser abordado a través de *programas focalizados*, reducidos a espacios rurales y escindidos del resto de la propuesta educativa regional.

LA INTERCULTURALIDAD, LOS CONTENIDOS ESCOLARES Y LA PROPUESTA DIDÁCTICA EN LOS MATERIALES

La *interculturalidad* es definida desde la coordinación del programa como un eje transversal que debe atravesar todo el diseño curricular, referido a la necesidad de incluir a los alumnos, con la diversidad cultural y lingüística que los caracteriza, en la propuesta pedagógica. Sin embargo, lo que se encuentra en los materiales escolares es el trabajo sobre las categorías descriptivas de *plurilingüismo* y *multiculturalidad*, más que un diseño didáctico sostenido sobre la idea de reconocer distintas formas de aprender en los alumnos. La *multiculturalidad* entonces es tratada como contenido específico del área de Comunicación, presentando definiciones conceptuales, ejemplos y casos, que refuerzan una idea de diversidad como resultado de la existencia de culturas diferenciadas y separadas unas de otras, básicamente por la perpetuación de sus contenidos culturales esenciales.

Partimos de la premisa de que la interculturalidad, además de construirse a partir de una declaración de principios, debe traducirse en una propuesta didáctica, aunque no se limite a ella, que pueda ponerse de manifiesto a través de la presentación de consignas diversas que recuperen diferentes actitudes de valoración por los saberes de las comunidades, que presente los contenidos como formas de interpretación de la realidad y la historia, no como saberes cerrados, que favorezca el intercambio de ideas y opiniones. En definitiva, no se trata de un contenido que requiere ser considerado en una o más sesiones.

Al ser tratada la diversidad cultural como un contenido se aísla y recorta una dimensión que define aspectos determinantes en la interacción entre los jóvenes y la propuesta educativa. Si el texto no se construye desde una perspectiva que incorpore a los distintos grupos de alumnos, que permita situar el tratamiento de las temáticas, se refuerza la idea de que se trata de una propuesta para jóvenes que no son ellos. No se observa que la diversidad cultural represente en los materiales factores de *identificación* y *diferenciación* claros. ¿Qué se quiere decir con esto? Una cosa es identificar y designar al que es distinto (esto también se hace por omisión del mismo) desde un lugar indefinido, contribuyendo a construir una imagen de la diferencia definida a partir de parámetros culturales estáticos, y otra es definir un contexto caracterizado por la diversidad, en el que los jóvenes se sientan *tan parecidos y tan diferentes* como los demás.

Por otro lado, no se trata sólo de apreciar las *diferencias* como realidades dadas, sino de promover el análisis del modelo sobre el que esas diferencias se han construido en el pasado y en el presente. Sin embargo, el tratamiento de los contenidos analizados cae dentro del modelo de literacidad hegemónico en la escuela, en el cual la problematización y contextualización histórica de la diversidad no tienen espacio. En este sentido encontramos coincidencias con las situaciones señaladas por Zavala (2002: 21) en su investigación en escuelas y comunidades de los andes peruanos, en los que la autora observa "las prácticas letradas que definen el espacio escolar como un dominio que privilegia un lenguaje descontextualizado concebido como un fin en sí mismo". En este sentido el *conocimiento* es directamente identificado con el conocimiento letrado que se adquiere en la escuela, no reconociéndose otros espacios formativos no formales.

EL PROYECTO EDUCATIVO Y LA COMUNIDAD RURAL

Por último, quisiéramos mencionar algunas situaciones que han captado especialmente nuestra atención en las observaciones de campo hechas en un centro educativo de una comunidad rural de la sierra limeña. La permanencia allí haciendo registro de clases, interactuando con alumnos, padres y docentes, y participando de algunas actividades sociales de la vida comunal, permitieron identificar el nivel de *conflictividad* en las relaciones sociales que atraviesan directamente el centro educativo. Este es tal vez uno de los hechos más interesantes encontrados en el análisis, en tanto refleja las permanentes y sucesivas formas de *consenso* y *resistencia* que se encuentran al nivel de las prácticas cotidianas en cada ámbito social.

Existe una actitud contradictoria de demanda y desconfianza de la comunidad frente al centro. Si bien las autoridades de la alcaldía y de la comuna definen y exigen la continuidad de la experiencia, ponen en duda la *calidad* de la enseñanza y las capacidades de los docentes. Perciben que se trata de un programa concebido e implementado de manera vertical desde el Ministerio de Educación, que no admite su participación en la definición de los contenidos escolares básicos, la cual es delegada a los *expertos disciplinares*. Sin bien esto último no está en discusión, sí lo está el hecho de que los docentes no pertenecen a la comunidad, son personas que “no se comprometen ni participan del resto de las actividades de la comunidad, ni se acercan a la Comuna y a sus asambleas”, según expresan algunos comuneros. También está en discusión la falta de adecuación de la propuesta al sistema productivo rural en el que están insertos; observan una escisión entre los conocimientos escolares y los saberes de la comunidad. Sin embargo, si bien estos cuestionamientos son claramente expresados por los padres y comuneros en general —por el mundo de los adultos que participan plenamente en la vida productiva de la comunidad—, no parecen representar las opiniones de los jóvenes alumnos, aun en proceso de transición al mundo de los adultos, pero con importantes responsabilidades productivas dentro de sus unidades domésticas.

Parece haber una relación estrecha al nivel de las representaciones de los alumnos entre la *escolarización* y el *progreso personal*. En reiteradas oportunidades los alumnos mayores del centro educativo (16 años) manifestaron su convencimiento de que “para ser alguien en la vida”, “para progresar” hay que estudiar, terminar los estudios secundarios e iniciar estudios universitarios, en la mayoría de los casos no relacionados directamente con la vida rural de la región.¹⁰

Observamos una situación de tensión —también encontrada por otros investigadores en contextos regionales similares (Zavala, 2002)—, generada o promovida desde el centro educativo, entre los alumnos y sus padres respecto de los conocimientos que hay que aprender para ser *una persona educada*. Si bien los padres no ponen en cuestionamiento los saberes promovidos por la escuela (muchos de los cuales ellos no poseen), expresan la necesidad de que éstos se integren a los saberes comunales (que sí poseen), que el centro educativo ha dejado de lado hasta el momento.

Dentro de la escuela, esta tensión es dirimida bajo el dominio del modelo universalista y descontextualizado de educación al que nos referimos antes; fuera de ella, en el ámbito de la comunidad, la situación es muy diferente. Tanto la Comuna, como la Alcaldía y la Comisión de Padres de Familia, constituyen órganos de poder local con capacidad de negociación respecto al funcionamiento del

centro educativo, que amenazan permanentemente con no enviar allí a sus hijos y sí hacerlo a las escuelas secundarias de las localidades urbanas más cercanas.

En este sentido, el proyecto intercultural sigue en construcción, y allí radica su potencialidad. Mientras las comunidades se encuentren ante la alternativa de elegir entre una propuesta tan focalizada que no es participativa y una propuesta educativa como la del resto de las escuelas secundarias del país, el sentido afirmado desde los dispositivos institucionales del Estado seguirá en cuestionamiento. ¿Por qué comunidades como la analizada habrían de preferir esta propuesta, que no deja de ser aislada, mientras no se articule con el resto de la educación secundaria del país? ¿Las particularidades que asume este programa constituyen factores ventajosos para la comunidad o son factores de mayor marginación?

Estos son algunos de los términos en los que se dirimen los conflictos generados por la introducción de un programa focalizado, declarativamente intercultural, en una comunidad con una experiencia histórico-social particular. El proceso de apropiación del centro por parte de la comunidad es, como hemos dicho, conflictivo. Es interesante destacar que el programa no pudo ni podrá sostenerse, sin producir transformaciones producto de las negociaciones permanentes que se establecen en torno del centro educativo. Lo que no podemos asumir anticipadamente es el tipo particular de modelo de educación intercultural que se construirá.

CONCLUSIONES

Para concluir, podemos decir que entre los aspectos más críticos encontrados, tanto en la historia de la llamada *educación intercultural* como en el caso analizado, pueden mencionarse: el predominio de nociones restringidas de cultura; una falta de articulación entre proyectos educativos y demás dimensiones de la vida social; una marcada verticalidad en la difusión del proyecto intercultural; una casi excluyente reducción del mismo a espacios rurales (no urbanos); y un vacío dejado por el estado en muchas regiones, que es ocupado a veces por organizaciones de distinta procedencia y con fines divergentes —como es el caso de instituciones religiosas, que han desarrollado proyectos de EBI acompañando la tarea de evangelización—. Si bien en nuestra investigación no nos dedicamos a analizar particularmente esta situación, son muchas las experiencias relevadas por distintos autores que dan cuenta de este hecho, especialmente significativo en

países andinos y en las regiones del norte de Argentina (Zuñiga y Gálvez, 2002; Zavala, 2002).

Lo que podríamos denominar como potencialidad teórica de este enfoque está en la consideración de los contextos de diversidad cultural como espacios que permiten desarrollar la capacidad de interpretar códigos diversos, enseñar a convivir con la ambigüedad y relativizar los logros de la propia cultura (Novaro, 2003). Al igual que otras tendencias pedagógicas, este enfoque permite promover mayores niveles de ambigüedad e incertidumbre en la presentación de los contenidos escolares, distanciándose de los modelos educativos más rígidos y las nociones más positivistas acerca de qué es el conocimiento. Estas características, asociadas con una mayor flexibilidad, pueden ser consideradas en distintos aspectos de la propuesta educativa, es decir, en la selección y tratamiento de los contenidos, en la propuesta didáctica en general, en la estructura y organización del tiempo y el espacio escolar, y en la construcción del rol docente y del alumno.

Entendiendo a la interculturalidad como un proyecto político-social mayor, atravesado necesariamente por iniciativas que deben tomarse en el campo político y en la dinámica de la sociedad civil, podemos decir que la educación no puede asumir sola los retos de la interculturalidad. Pero sí podemos pensar en un modelo educativo más *ligado a las contingencias sociales* que viven determinados sujetos, enfatizando significados construidos en contextos cotidianos variables (Rockwell, 1996).

Uno de los aspectos que más cuestionábamos en el análisis de la perspectiva intercultural era la reducción del tema teórico y de los proyectos concretos en Latinoamérica a la cuestión indígena. La referencia permanente de la educación intercultural recaía en el tratamiento de la diversidad cultural en términos de población indígena y no indígena. Nos preguntábamos, ¿no existen otras comunidades de identificación y adscripción pasibles de ser consideradas en estos programas? En ese proceso de indagación entendimos que la cuestión central en los enfoques interculturales vigentes no pasa por la situación de diversidad cultural de hecho, sino por el modelo de *diferenciación* constitutivo de las relaciones sociales en un proceso socio-histórico de larga data.

Ese es el modelo sobre el que se ha construido la interculturalidad. Un modelo que opone saberes locales no-académicos con la universalidad epistémica de la modernidad. Un modelo enraizado en relaciones de poder que opone población blanca occidental a población indígena.

La noción de interculturalidad emerge como proyecto dentro de un campo de disputa en el que se confrontan lo hegemónico y lo oposicional. La

interculturalidad es discurso obligado desde el Estado y sus agencias a través de proyectos políticos que promueven el entendimiento y la unidad nacional en la diversidad, a través del ajuste fundamentalmente en los canales de comunicación entre dos poblaciones o comunidades diferenciadas. Mejorando el diálogo y los canales que lo favorecen —entre ellos la educación— se podrían superar los conflictos interculturales. Esta tendencia está más orientada a controlar el conflicto social que a crear sociedades más igualitarias. Paralelamente, la interculturalidad representa una renovada bandera de lucha de viejas y nuevas reivindicaciones de pueblos atravesados históricamente por procesos de dominación colonial. Podemos identificar una tendencia orientada a producir transformaciones sociales partiendo de la acción local, exigiendo y asumiendo participación y poder de decisión en múltiples aspectos de la vida social (ver el tratamiento de esta doble visión en Walsh, 2002).

Lo que atraviesa esta discusión son enfoques que parten de miradas distintas acerca de los conflictos culturales. En ellos se concibe de manera diferente a la cultura —y a la diversidad cultural—, porque responden a intereses y posicionamientos político ideológicos divergentes.

Quisiéramos terminar esta breve reflexión en torno a la interculturalidad retomando algunas de las ideas que destacamos más arriba. Si bien este enfoque puede reducirse conceptualmente a aquel en el que más que prescribir soluciones se persigue el reconocimiento y diálogo entre culturas diferentes, en la experiencia histórica de las prácticas socioeducativas, son los actores en sus interacciones los que definen su significado en cada contexto regional. Desde este enfoque es necesario que se tomen en cuenta las representaciones y negociaciones —con tensiones propias— que se producen al nivel local en el que se desarrollan las experiencias educativas. Nuestra visión altamente pesimista respecto de los discursos, formulaciones y producciones oficiales fue puesta a prueba en el análisis al realizar las observaciones de campo en una comunidad rural. Enfatizamos entonces que la interculturalidad es un proyecto en construcción, dentro del cual encontramos discursos funcionales a la estructura social vigente, tanto a nivel nacional como comunal, pero también espacios o intersticios para prácticas alternativas.



Institución
Educativa SEK

Desde 1892

Nativos e Inmigrantes Digitales

Por Marc Prensky

Nativos e Inmigrantes Digitales

Por Marc Prensky

Edita: Distribuidora SEK, S.A.

Impresión: Albatros, S.L.

Depósito legal: M-24433-2010

Nos complace presentarles el primer volumen de una nueva serie de publicaciones SEK, que recoge el testigo de los "Cuadernos de Orientación", editados por la Institución a lo largo de los años 70, 80 y 90, al servicio de la divulgación de temas de interés para toda su Comunidad Educativa.

En esta ocasión, y bajo el título "Cuadernos SEK 2.0", queremos animar a la reflexión acerca de la necesaria reforma del actual paradigma educativo. Es nuestro deseo contribuir a un debate que permita alumbrar, desde una nueva perspectiva, soluciones docentes eficaces que den respuesta a los numerosos desafíos, y oportunidades, del presente escenario digital.

El artículo que hoy les presentamos, "Nativos e Inmigrantes Digitales", es el documento original en el que el profesor Marc Prensky describe las diferencias insondables, la discontinuidad, que existe entre la generación actual de jóvenes –que ha nacido y crecido con la tecnología– para los que acuña el término "Nativos Digitales", y las generaciones anteriores –que adoptaron la tecnología más tarde en sus vidas– los Inmigrantes.

El profesor Prensky expone las diferencias entre "nativos e inmigrantes" y reclama de los educadores nuevas formas de enseñar para conectar a los alumnos con su propio proceso de aprendizaje. En la segunda parte de este documento, ¿Realmente piensan diferente?, reflexiona, apoyándose en los nuevos conocimientos de la neurobiología y la psicología social, sobre las diferencias entre el cerebro de los "Nativos Digitales" y el de los "Inmigrantes".

Para Prensky, los jóvenes de hoy no pueden aprender como los jóvenes de ayer, porque son diferentes sus cerebros y su cultura. La escuela tradicional debe incorporar formatos educativos basados en el ocio y el entretenimiento.

La Institución SEK asume la responsabilidad y el compromiso de ofrecer a sus "alumnos digitales" un modelo de enseñanza–aprendizaje adaptado a su nueva identidad, que les prepare para su futuro y para participar con éxito en un mercado laboral trasnacional e incierto.

Desde aquí, animamos a toda nuestra Comunidad Educativa a sumarse a este reto.

Agradecemos muy sinceramente al profesor Prensky que nos haya permitido divulgar su texto.

El norteamericano MARC PRENSKY es fundador y director ejecutivo de Games2train -compañía de aprendizaje basado en el juego- y fundador de The Digital Multiplier -organización dedicada a eliminar o paliar la brecha digital que subyace hoy en la enseñanza y en el aprendizaje en todo el mundo-. Es un extraordinario orador y conferenciante, escritor, consultor y diseñador de juegos de aprendizaje, muchos de los cuales ya se utilizan en el **mundo de la educación**.

Asimismo, es el creador de los sitios www.SocialImpactGames.com, www.DoDGameCommunity.com y www.GamesParentsTeachers.com

Marc Prensky tiene un MBA por la Universidad de Harvard y un Máster en Pedagogía por la Universidad de Yale.

Nativos e Inmigrantes Digitales

Adaptación al castellano del texto original “Digital Natives, Digital Immigrants”

... nuestros estudiantes piensan y procesan la información de modo significativamente distinto a sus predecesores

Los estudiantes del Siglo XXI han experimentado un cambio radical con respecto a sus inmediatos predecesores. No se trata sólo de las habituales diferencias en argot, estética, indumentaria y ornamentación personal o, incluso, estilo, que siempre quedan patentes cuando se establece una analogía entre jóvenes de cualquier generación respecto a sus antecesores, sino que nos referimos a algo mucho más complejo, profundo y trascendental: se ha producido una discontinuidad importante que constituye toda una “singularidad”; una discontinuidad motivada, sin duda, por la veloz e ininterrumpida difusión de la tecnología digital, que aparece en las últimas décadas del Siglo XX.

Los universitarios de hoy constituyen la primera generación formada en los nuevos avances tecnológicos, a los que se han acostumbrado por inmersión al encontrarse, desde siempre, rodeados de ordenadores, vídeos y videojuegos, música digital, telefonía móvil y otros entretenimientos y herramientas afines. En detrimento de la lectura (en la que han invertido menos de 5.000 h), han dedicado, en cambio, 10.000 h a los videojuegos y 20.000 h a la televisión, por lo cual no es exagerado considerar que la mensajería inmediata, el teléfono móvil, Internet, el correo electrónico, los juegos de ordenador... son inseparables de sus vidas.

Resulta evidente que nuestros estudiantes piensan y procesan la información de modo significativamente distinto a sus predecesores. Además, no es un hábito coyuntural sino que está llamado a prolongarse en el tiempo, que no se interrumpe sino que se acrecienta, de modo que su destreza en el manejo y utilización de la tecnología es superior a la de sus profesores y educadores.

“Diversas clases de experiencias conducen a diversas estructuras cerebrales”, afirma textualmente, al respecto el doctor Bruce D. Berry, de la Universidad de Medicina de Baylor, cuya afirmación nos hace pensar que, debido a dicha instrucción tecnológica, los cerebros de nuestros jóvenes experimenten cambios que los convierten en diferentes a los nuestros.

¿Cómo denominar a estos “nuevos” estudiantes del momento? Algunos los han llamado N-GEN, por Generación en Red (net, en inglés), y también D-GEN, por Generación Digital. Por mi parte, la designación que me ha parecido más fiel es la de “**Nativos Digitales**”, puesto que todos han nacido y se han formado utilizando la particular “lengua digital” de juegos por ordenador, vídeo e Internet.

¿Cómo denominar ahora, por otro lado, a los que por edad no hemos vivido tan intensamente ese aluvión, pero, obligados por la necesidad de estar al día, hemos tenido que formarnos con toda celeridad en ello? Abogo por “**Inmigrantes Digitales**”.

A propósito de los últimos, hemos de hacer constar que, al igual que cualquier inmigrante, aprendemos –cada uno a su ritmo- a adaptarnos al entorno y al ambiente, pero conservando siempre una cierta conexión (a la que denomino “acento”) con el pasado.

... los Inmigrantes Digitales que se dedican a la enseñanza están empleando una “lengua” obsoleta...

Dicho “acento” del Inmigrante Digital se puede apreciar, por ejemplo, en que primero se lanza a navegar por Internet y a posteriori, se embarca en la lectura atenta de manuales para obtener más información y aprender. Esto es: en primer lugar se decanta por la práctica y luego por la teoría, que le permite sobrevivir. Diríamos, pues, que los Inmigrantes Digitales se comunican de modo diferente con sus propios hijos, ya que se ven en la obligación de “aprender una nueva lengua” que sus vástagos no sólo no temen, sino que conocen y dominan como Nativos; lengua que, además, ha pasado a instalarse en su cerebro. Podríamos hablar de muchos más ejemplos que ponen de manifiesto ese “acento” de los Inmigrantes Digitales, como la impresión de un documento escrito para corregirlo, en lugar de hacerlo sobre la misma pantalla, y otras curiosas situaciones que revelarían cierta inseguridad o falta de hábito.

Por todo ello, se plantea un problema, una ruptura, un desfase, una **brecha** digital y generacional que no puede ser ignorada ni aceptada sin propósito firme de cambio para intentar paliarla o solventarla: los Inmigrantes Digitales que se dedican a la enseñanza están empleando una “lengua” obsoleta (la propia de la edad pre-digital) para instruir a una generación que controla perfectamente dicha “lengua”. Y esto es sobradamente conocido por los Nativos Digitales, quienes a menudo tienen la sensación de que a las aulas ha llegado, para instruirles, un nutrido contingente de extranjeros que hablan idiomas desconocidos, extranjeros con muy buena voluntad, sí, pero ininteligibles.

¿Cuáles serían, a grandes rasgos, las diferencias entre Nativos Digitales e Inmigrantes Digitales?

- Quieren recibir la información de forma ágil e inmediata.
- Se sienten atraídos por multitareas y procesos paralelos.
- Prefieren los gráficos a los textos.
- Se inclinan por los accesos al azar (desde hipertextos).
- Funcionan mejor y rinden más cuando trabajan en Red.
- Tienen la conciencia de que van progresando, lo cual les reporta satisfacción y recompensa inmediatas.
- Prefieren instruirse de forma lúdica a embarcarse en el rigor del trabajo tradicional.

Por el contrario, los Inmigrantes Digitales no parecen valorar suficientemente las habilidades que los Nativos Digitales han adquirido y perfeccionado año tras año a través de interacción y práctica, y prefieren moverse dentro de lo que les es conocido en virtud de su forma de aprender -que es también la forma en que los enseñaron a ellos-.

En consecuencia, se decantan por instruir lenta y seriamente, paso a paso, dentro de un orden. Del mismo modo, rechazan que los estudiantes puedan trabajar y

aprender mientras ven la televisión o escuchan música, porque a ese precepto restrictivo se habituaron ellos desde siempre. Los Inmigrantes Digitales no justifican que el proceso de enseñanza y aprendizaje pueda y deba ser ameno y divertido, a pesar de que muchos se beneficiaron de ello, deleitándose y formándose con "Barrio Sésamo", la inolvidable serie televisiva.

Desafortunadamente para nuestros profesores –Inmigrantes Digitales–, los alumnos que llenan sus aulas crecieron "a la velocidad de la contracción nerviosa" de los juegos y de MTV (canal temático de música). Utilizan instantáneamente el hipertexto, descargan música, telefonan desde dispositivos de bolsillo, consultan la biblioteca instalada en sus ordenadores portátiles, intercambian mensajes y chatean de forma inmediata. Es decir, trabajan en Red siempre.

De ahí que a los estudiantes actuales les impacienten y cansen las conferencias, así como la lógica del aprender "paso a paso" y la instrucción que está cimentada en "pruebas de valoración". Los Inmigrantes Digitales, por el contrario, piensan que los métodos por los que ellos aprendieron no están obsoletos, sino que los que empujan su formación rechazan el esfuerzo y la seriedad, como también les ocurrió a ellos cuando se iniciaban. Habituarse a los métodos tradicionales, pues, sólo sería cuestión de tiempo y voluntad, más que de intentar hablar la misma "lengua" tecnológica.

¿Quiere esto decir que los Nativos Digitales no prestan atención y, además, optan por la rebeldía? Pues bien, ellos responden a la doble pregunta alegando que el proceso de formación no les atrae, no les motiva, no despierta su interés, ya que todo es valorado a tenor de la experiencia. ¡Y se les recrimina por no atender...! A sus ojos no deja de ser una paradoja.

Veamos un nuevo testimonio muy expresivo y categórico: "Fui a una prestigiosa universidad donde todo el profesorado viene del MIT (Massachusetts Institute of Technology), y se limitaban a leer sus libros de texto... me fui" –se queja un ex estudiante, que sin duda conocía por experiencia, de un circuito de Internet que ofrecía un sinnúmero de posibilidades para simplificar la investigación, sobre todo en áreas complejas en las que el centro educativo no brinda excesiva ayuda.

Además, la voluntad férrea de los profesores de instruir a los Nativos según su preceptiva dificulta mucho más el proceso, con lo cual los estudiantes adscritos al sistema acaban por claudicar y someterse a las maneras tradicionales, aunque nunca convencidos de sus bondades.

Llegados a esta coyuntura se imponen nuevas cuestiones:
¿Qué debe hacerse? ¿Tendría que cambiarse algo?

¿Acaso tiene sentido decir que ambos, tanto Nativos como Inmigrantes, deben aprender juntos de nuevo, una vez que los primeros se han visto obligados a asumir las fórmulas didácticas de la vieja escuela en contra de sus tendencias naturales...?

... la voluntad férrea de los profesores de instruir a los Nativos según su preceptiva dificulta mucho más el proceso...

... se impone una
reconsideración
urgente de métodos y
contenidos

Desafortunadamente, los Inmigrantes Digitales suelen inquietarse y desconfiar de la profusión de novedades tecnológicas en el proceso de aprendizaje y, así, sometidos a su autoridad, los Nativos se ven obligados a ceder, y a retroceder. Por otro lado, puede ser imposible que se produzca esa interacción Nativo/Inmigrante si sus cerebros son diferentes. Además, los niños forzados a aprender una cultura desde una lengua nueva –la de los Inmigrantes- se resisten a rechazar lo propio y a aceptar lo impuesto.

A pesar de ello, hay Inmigrantes Digitales que admiten y reconocen su prevención y sus limitaciones sobre el universo de la tecnología, pero su ética no les permite aprender de sus alumnos para integrarse en ella; sin embargo, también hay quienes no se muestran tan humildes –o flexibles- y, ante el alud tecnológico, responden haciendo apología del pasado y renegando de las novedades.

En cualquier caso, se impone una reconsideración urgente de métodos y contenidos. No basta con el deseo de olvidarse de educar a los Nativos Digitales a la espera de que se formen por sí mismos. Es preciso analizar críticamente tanto nuestra metodología como los propios contenidos.

1. Metodología

Los profesores del Siglo XXI han de aprender a comunicarse con sus estudiantes a través de una lengua y de un estilo común. Ello no significa cambiar el significado de lo importante, de lo trascendente, ni tampoco implica fijar otras habilidades distintas. Muy al contrario, significa, por ejemplo, abandonar el “paso a paso” por el “ir más rápido”; implica profundizar más, pero siempre en paralelo, implica acceder desde y bajo el azar, etc., pero olvidándose de la eterna y desazonadora pregunta, reveladora de inconscientes prejuicios: “¿Cómo se enseña lógica de esa manera, con tales procedimientos?”

2. Contenidos

Contemplamos dos tipos de contenidos: los llamados de “herencia” y los llamados de “futuro”.

En el contenido de herencia se incluye la lectura, escritura, matemáticas, pensamiento lógico..., enfocados desde la modernidad. Si pensamos en algunos temas, como la geometría euclidiana, por ejemplo, no tienen por qué tratarse con la misma amplitud y profundidad de antes. Por esa tendencia a simplificar, el latín y el griego acabaron por relegarse.

En el contenido de futuro se incluye lo digital y lo tecnológico: software, hardware, robótica, nano-tecnología, genomas, etc., sin olvidar la ética, política, sociología, idiomas, etc.

Sin duda ninguna, el contenido de futuro es extremadamente interesante para quienes estudian hoy, pero ¿cuántos Inmigrantes Digitales están preparados para enseñarlo?

... la enseñanza que debe impartirse tendría que apostar por formatos de ocio...

Alguien me sugirió una vez que a los niños se les debía permitir utilizar los ordenadores sólo en las escuelas y colegios. Bien. Es una sugerencia digna de tenerse en cuenta desde el punto de vista de las capacidades de los alumnos, pero volvemos a repetir la última pregunta: ¿Quién está capacitado para enseñarlo?

Si somos verdaderos educadores, necesitaremos pensar en cómo enseñar ambos contenidos, el de herencia y el de futuro, pero empleando la "lengua" de los Nativos Digitales. Para tratar de instruir en el contenido de herencia es necesario un ejercicio de "traducción" y un cambio importante en el ámbito de la metodología, elemento clave. El segundo es el verdaderamente novedoso e implica toda la carga especial de contenido y de pensamiento. Si me preguntan qué es más consistente, si "la nueva materia que se aprende" o "las nuevas maneras con que se aprenden las viejas materias", sospecho que me quedaría con la segunda opción.

Debemos derrochar imaginación, debemos inventar. Hay que adaptar los materiales a la "lengua" de los Nativos –algo que ya se viene haciendo con éxito-. Personalmente opino que la enseñanza que debe impartirse tendría que apostar por formatos de ocio para que pueda ser útil en otros contenidos. Así, la mayoría de los estudiantes se familiarizaría con esta nueva "lengua".

Volviendo a las experiencias reales, y en consonancia con esa necesidad de ser creativos, hace tiempo un grupo de profesores presentó en una compañía el desarrollo de un nuevo software CAD (de diseño automatizado) para ingenieros industriales. Se consideró mejor que el que hasta entonces se usaba y se intuyó que el mundo de la ingeniería lo iba a acoger sin reservas. Sin embargo, en contra de lo que se pensaba, se ofreció mucha resistencia debido, en parte, a la forma con que se aprendía software configurado en botones nuevos, menús de opciones, interactividad con el usuario... Para tratar de vencer aquella resistencia, los vendedores del producto tuvieron una idea observando que los usuarios del software CAD eran casi exclusivamente ingenieros del género masculino, de entre veinte y treinta años, se preguntaron: "¿Por qué no realizar el aprendizaje en forma de videojuego?"

Así se consiguió el objetivo. Inventaron y crearon un juego de ordenador similar al de los juegos "Doom and Quake", con la figura de un francotirador llamado The Monkey Wrench Conspiracy. Dicho entretenimiento convierte al jugador en un agente secreto intergaláctico que ha de atacar con una llave inglesa al doctor Malvado, que se encuentra en la estación espacial, y la única manera de derrotarlo es utilizando el software CAD para construir herramientas, armas y trampas explosivas y camufladas. El tiempo final invertido en el juego podía variar a tenor del grado de experiencia y competencia.

Gran acierto, pues, el de los inventores de *Monkey Wrench*, personaje que persuadió a los jóvenes estudiantes para manejar el software. Hoy se utiliza en todo el mundo, con un millón de copias en distintos idiomas. Sin embargo, mientras que el juego era asequible y fácil para el Nativo Digital, no ocurrió lo mismo con los Inmigrantes, a quienes les resultaba muy compleja y ardua la lección primera y la interfaz, de tal modo que acababan solicitando un cambio: la creación de una serie de tareas que llevaran aparejadas las habilidades precisas.

... es necesario que todos los temas sean revisados para aplicar nuevos métodos en su proceso de enseñanza y aprendizaje...

Y resultó que los profesores realizaron de cinco a diez películas minuciosas sobre interesantes conceptos de uso, que los Nativos Digitales pidieron que se dejaran de proyectar a los treinta segundos de visionarlas. Los docentes insistieron en que el aprendizaje suponía hacer todas las tareas en orden, pero los Nativos Digitales demandaron accesos al azar. Los profesores exploraron con un ritmo lento, pero los Nativos Digitales buscaban velocidad. Los docentes entregaron las instrucciones escritas, pero los Nativos Digitales preferían las películas del ordenador. Los profesores abogaban por el lenguaje pedagógico tradicional, pero los Nativos Digitales no se identificaban con él ni con el proceso educativo.

Era evidente que no se hablaba la misma “lengua”, que no se daba la necesaria sintonía para entenderse y progresar.

Tras la experiencia, profesores Inmigrantes Digitales acabaron considerando la nueva idea como brillante y operativa, pero fue necesario, para ello, que cambiaran su forma de pensar, lo cual conllevó emplear un doble tiempo. Y así fue que, al ver y comprobar personalmente la cercanía del software a los gustos e intereses de los estudiantes, aquella nueva tecnología pensada para Nativos Digitales terminó por convertirse en un novedoso modelo de enseñanza y aprendizaje que pusieron inmediatamente en práctica.

De modo análogo a lo que acabamos de recoger, es necesario que todos los temas sean revisados para aplicar nuevos métodos en su proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta esa perspectiva de entretenimiento -no reñida con el hecho de aprender- que la educación tradicional no ha contemplado, salvo en los estadios más bajos. Y, si esto se lleva a cabo cuanto antes, es posible que los errores que se han advertido en la educación vayan subsanándose en cada disciplina.

En el ámbito de las matemáticas, por ejemplo, el debate debería centrarse muy especialmente en el uso de las calculadoras y de los ordenadores -estos últimos imprescindibles para los Nativos Digitales-, insistiendo especialmente en cómo utilizar dichas máquinas para infundir e interiorizar elementos útiles, como las habilidades y conceptos propios de la tabla de multiplicar, por ejemplo. Del mismo modo, es muy conveniente que los profesores se centren en la “matemática futura”, en la estadística, en el pensamiento binario.

En geografía -importante disciplina, a pesar de su escaso reconocimiento hoy- no hay argumento que justifique que una generación memorice cerca de cien nombres de poblaciones, capitales, accidentes geográficos “al estilo de Pokemon”, ni tampoco es fácil aprenderse en historia la evolución detallada de cuantas naciones forman el mundo, pues, dependiendo de cómo se presente la información, el ejercicio de memoria puede resultar menos árido.

Así, en todas las materias. Es preciso que los Inmigrantes Digitales se convenzan de que está a su alcance impulsar esta metodología novedosa en cualquier tema, en cualquier grado o nivel, usando guías para que los estudiantes también las utilicen. El proceso ya se ha iniciado, y sé de profesores que imparten sus enseñanzas en la propia universidad y que, de buen grado, se esfuerzan por inventar juegos, con el fin de conseguir sus objetivos en sus respectivas materias, muy especialmente en matemáticas.

A pesar de la andadura de la nueva tendencia, es frecuente encontrarse con objeciones por parte de profesores Inmigrantes Digitales que, si bien admiten y aceptan que el acercamiento entre Nativos e Inmigrantes "hablando la misma lengua" es fundamental y, por tanto, más que aconsejable, advierten y señalan dificultades para aplicarlo a algún tema en concreto. Con todo, deben convencerse de que esas objeciones no revelarían más que carencia de imaginación.

Concluimos afirmando que los educadores deberían intentar abrirse a la realidad, sin calificar a priori un método de ineficaz, olvidando sus tradiciones y su tendencia a la repetición de fórmulas didácticas del pasado.

Y, si los educadores y profesores Inmigrantes Digitales realmente desean contactar, comunicarse e interactuar con los estudiantes Nativos Digitales –que son todos los que constituyen nuestra actualidad– tendrán que someterse, de buen grado, al cambio. Ha llegado para ellos la hora de eliminar sus temores y objeciones, para recordar, por el contrario, el lema de Nike, tan familiar para los Nativos: "Just do it!".

Si perseveran, conseguirán su objetivo, aunque sea a largo plazo, así como la satisfacción por el éxito logrado y el reconocimiento de la sociedad y de sus alumnos.

... nuestros hijos están siendo socializados de una manera muy diferente a la nuestra, sus padres

¿Realmente piensan diferente?

Adaptación al castellano del artículo original:
"Digital Natives, Digital Immigrants: Do They REALLY Think Differently"

En la actualidad, nuestros hijos están siendo socializados de una manera muy diferente a la nuestra, sus padres.

Las cifras resultan abrumadoras: más de 10.000 h invertidas en videojuegos; más de 200.000 mensajes de correo electrónico gestionados –tanto recibidos como enviados instantáneamente-; más de 10.000 h empleadas hablando por el teléfono móvil; más de 20.000 h viendo televisión –de las cuales, un alto porcentaje se aplica a las MTV de alta velocidad-; más de 500.000 anuncios publicitarios vistos y, quizás, a lo sumo, 15.000 horas destinadas a la lectura de libros.¹

Así son los estudiantes de hoy. Los datos numéricos anteriores constituyen la realidad tecnológica en la que se mueven, antes de acabar sus estudios universitarios.

En "Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales" abordamos, en primer lugar, cómo las diferencias entre los alumnos -Nativos Digitales- y sus profesores -Inmigrantes Digitales- son la causa de muchos de los problemas que afectan a la educación en nuestros días. En segundo lugar, consideramos también la alta probabilidad de que el cerebro de los Nativos sea fisiológicamente distinto del de los Inmigrantes, como consecuencia de los estímulos digitales que han recibido a lo largo de su crecimiento.

¹ Las cifras que se aportan en ambos artículos sobre el tiempo invertido por los estudiantes antes de acabar su vida universitaria pretenden ser sólo aproximaciones de "orden de magnitud", ya que, evidentemente, varían mucho dependiendo de las personas. Se llegó a ellas de la siguiente manera:

--Tiempo invertido en videojuegos: promedio de tiempo de juego: 1,5 horas/día (Fuente: -Interactive Games, Mediascope, junio 1966). Es probable que sea superior cinco años más tarde, por lo que 1.8 x 365 x 15 años = 9.855 horas

---E-mails y mensajes instantáneos: promedio de 40 por día x 365 x 15 años =219,000. Esta cifra es realista incluso para pre-adolescentes –en una sola conexión de mensajería instantánea puede haber más de 100 intercambios por día, y la mayoría de los usuarios lleva a cabo múltiples conexiones

---TV: televisión en el hogar, 1998: la Tercera Encuesta Anual de Padres y Niños, Annenburg Policy Center, 22 de junio de 1998 ofrece un número de horas de TV vistas por día de 2,55. M.Chen, en la Smart Parents Guide to Kid's TV (1994) da la cifra de 4 horas/día. Tomando la media, 3,3 horas/día x 365 días x 18 años = 21.681

---Anuncios publicitarios: hay unos 18 anuncios de 30 segundos a lo largo de una hora de televisión. 18 anuncios por hora x 3,3 horas/día x 365 días x 20 años (los bebés adoran los anuncios) =433.620

---Lectura de libros: Eric Leuliette, un voraz (y meticoloso) lector que ha enumerado online cada uno de los libros que ha leído (www.csr.utexas.edu/personales/leuliette/fw_table_home.html), leyó alrededor de 1300 libros durante sus estudios en la universidad. Si tomamos 1.300 libros x 200 páginas por libro x 400 palabras por página, tenemos 10.400.000.000 palabras. Leer a 400 palabras/minuto da 260.000 minutos, 4.333 horas. Esto representa un poco más de tres horas/libro. Aunque otros pueden leer más despacio, la mayoría de ellos ha leído muchos menos libros que Leuliette.

... el aprendizaje a través de los juegos digitales es una fórmula didáctica tan novedosa como útil...

... el cerebro mantiene su plasticidad de por vida

Y en tercer y último lugar, afirmamos que el aprendizaje a través de los juegos digitales es una fórmula didáctica tan novedosa como útil, pues hace posible interactuar y comunicarse positivamente con los Nativos gracias a la utilización de una lengua común que correspondería al "idioma nativo".

¿En qué nos basamos para sentar tales afirmaciones?

En tres pilares básicos: en la neurobiología, en la psicología social y, finalmente, en función de los resultados de los estudios e investigaciones que se abordaron, en las que los sujetos eran niños que utilizaban en su formación juegos de aprendizaje.

a) Razones de orden neurobiológico

Aunque la mayoría de los actuales educadores creció con la idea de que el cerebro humano no cambia fisiológicamente por la estimulación recibida del exterior –sobre todo después de los tres años– de edad, ahora esa teoría parece superada e incluso desmentida.

Según las últimas investigaciones en neurobiología, ya no queda ninguna duda de que ciertos tipos de estimulación modifican las estructuras cerebrales y afectan a la forma en que las personas piensan; además, estas transformaciones no son coyunturales, sino que permanecen a lo largo de toda la vida. Dicho de otro modo: el cerebro humano es enormemente plástico, hecho que se desconocía cuando la Generación del Baby Boom se hallaba en plena fase de crecimiento.

Así pues, el cerebro puede ser –y lo es– constantemente reorganizado (se emplea también el término popular recableado). Debido a su plasticidad cambia y se reorganiza a partir de los distintos estímulos que recibe. De ahí que la antigua creencia de que tuviéramos un número fijo de células cerebrales que van muriendo una a una haya sido abandonada, en virtud de los estudios que demuestran que nuestra provisión se repone constantemente² y que el cerebro se reorganiza a lo largo de toda la existencia –fenómeno que se define como neuroplasticidad–.

Uno de los pioneros en este campo de la investigación neurológica descubrió que las ratas en entornos "enriquecidos" presentaban cambios cerebrales respecto de otras en entornos "empobrecidos", y tan sólo en un periodo de dos semanas. Dichos cambios revelaron un crecimiento global y coherente, lo que llevó a la conclusión de que el cerebro mantiene su plasticidad de por vida³.

Otros experimentos que han conducido a las mismas conclusiones son:

- Cerebros de hurones fueron recableados, enviando las señales procedentes de los ojos al lugar donde iban los nervios auditivos, y viceversa. Y su cerebro cambió para dar cabida a las nuevas señales⁴.

² Paul Perry, en American Way, 15 de mayo de 2000

³ Renate Numella Caine y Geoffrey Caine, "Making Connections : Teaching and The Human Brain", Addison-Wesley, 1991, p.31

⁴ Dr. Mriganka Sur, Nature, 20 de abril de 2000

... los patrones de pensamiento de cada uno cambian en función de sus experiencias

- Experimentos con imágenes han mostrado que, cuando los invidentes aprenden Braille, las áreas “visuales” de su cerebro se activan. De forma similar, los sordos usan su corteza auditiva para leer signos⁵.

- El escáner del cerebro de personas que realizaban una complicada secuencia rítmica con los dedos, habiéndolo ensayado durante semanas, presentaba un área mayor de corteza motora en proceso de activación que cuando llevaban a cabo secuencias que no habían practicado⁶.

- Los japoneses eran capaces de aprender a “reprogramar” sus circuitos para distinguir “ra” de “la”, una habilidad que olvidan pronto porque su idioma no la requiere⁷.

- Los investigadores descubrieron que un segundo idioma, aprendido más tarde en la vida, se aloja en un lugar diferente del cerebro que la lengua o las lenguas aprendidas en la infancia⁸.

- Experimentos de aprendizaje de lectura intensiva, con estudiantes a partir de diez años, parecían crear cambios químicos duraderos en áreas clave de sus cerebros⁹.

- Comparación entre los cerebros de los músicos y los de personas que no practicaban este arte: a través de imágenes de resonancia magnética se mostró un 5% más de volumen en los cerebelos de los músicos, atribuido a las adaptaciones en la estructura cerebral resultantes de la práctica musical y del ejercicio intensivos¹⁰.

En cualquier caso, nos encontramos en los albores de comprender y aplicar los resultados de las investigaciones sobre la plasticidad del cerebro. El objetivo de muchos de los que están embarcados en ello es la educación basada en la neurociencia¹¹.

b) Razones basadas en la psicología social

La psicología social, al igual que la neurobiología, proporciona pruebas sólidas y rigurosas de que los patrones de pensamiento de cada uno cambian en función de sus experiencias.

5- Sandra Blakeslee, New York Times, 24 de abril de 2000

6- Leslie Ungerlieder, Institutos Nacionales de Salud

7- James McLelland, de la Universidad de Pittsburg

8- Citado en “Inferencial Focus Briefing”, 30 de septiembre de 1997

9- Virginia Berninger, Universidad de Washington, “American Journal of Neuroradiology”, mayo de 2000

10- Dr. Mark Jude Tramano, de Harvard, USA Today, del día 10 de diciembre de 1998

11- Newsweek, 1 de enero de 2000

... las personas que reciben distintos estímulos de la cultura que las rodea piensan de otra manera

Hasta hace muy poco, psicólogos y filósofos occidentales daban por sentado que en el pensamiento humano subyacían los mismos procesos básicos. Mientras que las diferencias culturales pueden dictar aquello sobre lo que se piensa, se suponía, asimismo, que las estrategias y procesos de pensamiento -que incluyen el razonamiento lógico y el deseo de comprender situaciones y acontecimientos en términos lineales de causa y efecto- eran las mismas para todos. Sin embargo, esto también está obsoleto.

Las investigaciones realizadas por reputados psicólogos¹² muestran que quienes crecen en el seno de diferentes formas culturales no sólo piensan en múltiples conceptos, sino que en realidad piensan de forma diferente; lo cual viene a decir que el entorno y la cultura en que las personas desarrollan su vida afectan, e incluso determinan, muchos de los procesos de pensamiento.

“Nosotros solíamos pensar que todos utilizamos las categorías de idéntica manera; que la lógica juega el mismo tipo de papel para cada individuo en la comprensión de la vida cotidiana; que la memoria, la percepción, la aplicación de reglas, etc., son iguales, pero ahora sostenemos que los propios procesos cognitivos son mucho más maleables de lo que la psicología tradicional suponía” -dice uno de los psicólogos sociales¹³.

Así, pues, ahora sabemos que el cerebro que sufre distintas experiencias se organiza de forma diferente; ahora sabemos que las personas que reciben distintos estímulos de la cultura que las rodea piensan de otra manera. Y, aunque todavía no hemos observado de modo directo los cerebros de los Nativos Digitales para comprobar si son fisiológicamente diferentes (como parece ocurrir con los de los músicos), las pruebas indirectas de ello son definitivas y concluyentes.

Sin embargo, el cerebro y los patrones de pensamiento no cambian de manera drástica. Una de las principales conclusiones de la investigación general sobre la plasticidad del cerebro es que este no se reorganiza a la ligera, fácil o arbitrariamente. “La reorganización del cerebro tiene lugar sólo cuando la persona presta atención a la señal sensorial y a la tarea¹⁴”. “Requiere mucho esfuerzo¹⁵”.

12- Se incluyen Alexandre Romanovich Luria (1902-1977), pionero en la neuropsicología soviética, autor de “The Human Brain and Psychological Processes” (1963), y, más recientemente, el doctor Richard Nisbett, de la Universidad de Michigan

13- Citado por Erika Goode, “How Culture Molds Habits of Thought” (“Cómo la cultura modifica los hábitos de pensamiento”), New York Times, publicado el día 8 de agosto de 2000

14- John T. Bruer, “The Myth of the First Three Years”, (“El mito de los tres primeros años”), The Free Press, 1999, p. 155

15- Ried G. Lyon, un neuropsicólogo que dirige la lectura de investigación financiado por los Institutos Nacionales de Salud, citado en Frank D. Roylance, “Intensive Teaching Changes Brain”, SunSpot, Comunidad Online de Maryland, 27 de mayo de 2000

Los niños que se han criado y se han desarrollado a la par que el ordenador “piensan de forma diferente”...

Así es. La retroalimentación biológica precisa de más de cincuenta sesiones para obtener resultados ¹⁶. El Programa Fast ForWard de Scientific Learning requiere que los estudiantes pasen cien minutos al día, a lo largo de cinco días a la semana, durante un periodo de entre cinco a diez semanas, para que se operen los cambios, ya que “recablear un cerebro precisa de una atención altamente concentrada¹⁷”.

Veamos ahora: varias horas al día, cinco días a la semana, atención altamente concentrada... ¿Acaso no nos recuerda todo eso a los videojuegos? He aquí exactamente lo que los niños han estado haciendo desde que llegó Pong en 1974: han programado o ajustado sus cerebros a la velocidad, la interactividad y otros factores propios de los juegos, del mismo modo que los cerebros de la generación del boom fueron programados para dar cabida a la televisión.

También los cerebros de los hombres alfabetizados se reprogramaron para hacer frente a la invención del lenguaje escrito y la lectura (cuando el cerebro tuvo que adaptarse para abordar los hechos de una manera lineal¹⁸)”

“La lectura no sucede sin más, es una terrible lucha¹⁹”.

“La lectura supone una neurología diferente a la de los elementos que están incorporados a nuestro cerebro, como el lenguaje hablado²⁰”.

Precisamente, uno de los objetivos principales de las escuelas durante los cientos de años transcurridos desde que la lectura se convirtió en un fenómeno de masas ha sido el reciclaje del cerebro orientado hacia el discurso, para que los sujetos fueran capaces de leer. Y una vez más, el entrenamiento implicaba varias horas al día, cinco días a la semana, y una atención altamente concentrada. Pero, cuando habíamos llegado a entender, más o menos, cómo rehabilitar nuestro cerebro para la lectura, fuimos de nuevo formados por la televisión.

Y ahora las cosas han cambiado una vez más, y nuestros hijos están ejercitando sus cerebros frenéticamente de maneras aún más novedosas, muchas de las cuales son antitéticas respecto a nuestras formas de pensar.

Los niños que se han criado y se han desarrollado a la par que el ordenador “piensan de forma diferente al resto de las personas. Desarrollan mentes hipertextuales. Saltan de una cosa a otra. Es como si sus estructuras cognitivas fueran paralelas, no secuenciales²¹”.

16- Alan T. Pope, investigador en psicología, “Métodos de ingeniería humana, NASA. Comunicación privada”

17- Time, 5 de julio de 1999

18- The economist, 6 de diciembre de 1997

19- Kathleen Baynes, investigadora en neurología de la Universidad de California-Davis, citado en Robert Lee Hotz “In Art of Language, the Brain Matters”, Los Angeles Times, 18 de octubre de 1998

20- El doctor Michael S. Gazzaniga, neurocientífico en el Dartmouth College, citado en Robert Lee Hotz, “In Art of Language, the Brain Matters”, Los Angeles Times, 18 de octubre de 1998

21- William D. Winn, director del Centro de Aprendizaje, Laboratorio de Tecnología de Interfaz Humana de la Universidad de Washington, citado en Moore, Inferencial Focus Briefing, (véase 22)

Ahora tenemos una nueva generación con una mezcla de habilidades cognitivas diferentes de las de sus predecesores: Los Nativos Digitales

“Los procesos de pensamiento lineales que dominan los sistemas educativos de hoy pueden retardar el aprendizaje de los cerebros que se han desarrollado con los procesos de los juegos y la navegación por Internet ²²”.

Otros investigadores han aventurado que los adolescentes usan distintas partes de su cerebro y piensan de modo diferente a los adultos cuando están frente al ordenador²³. Ahora sabemos que van aún más lejos: sus cerebros son, casi con seguridad, fisiológicamente distintos. Pero la mayoría de los investigadores están de acuerdo en que tales diferencias son más de grado que cualitativas. Por ejemplo, como resultado de repetidas experiencias, ciertas áreas cerebrales son más grandes y se hallan más desarrolladas, pero otras lo están menos.

Entre las habilidades mentales mejoradas por la exposición repetida a los videojuegos y otros medios digitales se encuentran: la lectura de las imágenes, como representaciones de un espacio tridimensional (la competencia de representación); las destrezas espacio-visuales multidimensionales, mapas mentales, “plegado mental de papel” (es decir, representar el resultado de varios dobles de tipo “origami” en la mente, pero sin llegar a hacerlo); el “descubrimiento inductivo” (hacer observaciones, formular hipótesis y determinar las normas que rigen el comportamiento de una representación dinámica), el “despliegue de atención” (la observación de varios lugares al mismo tiempo), y responder más rápido a los estímulos esperados e inesperados²⁴...

Aunque estas habilidades cognitivas pueden no ser novedosas, la particular combinación e intensidad sí lo son. Ahora tenemos una nueva generación con una mezcla de habilidades cognitivas diferentes de las de sus predecesores: los Nativos Digitales.

• ¿Qué decir de la capacidad de concentración?

Oímos quejarse muy a menudo a los profesores acerca de la escasa capacidad de atención de los Nativos Digitales. Pero, ¿es realmente cierto?

“Claro que tienen poca capacidad de atención, pero para las antiguas maneras de aprender” –dice un profesor ²⁵-. Para los juegos, en cambio, o para cualquier cosa que realmente interese a los estudiantes, su capacidad de atención no es baja.

Como resultado de sus experiencias, los Nativos Digitales se identifican con la interactividad: una respuesta inmediata a todas y cada una de sus acciones. No hay duda de que la escuela tradicional ha ofrecido muy poco en este sentido, en comparación con el resto de su mundo.

²²- Peter Moore, Inferential Focus Briefing, 30 de septiembre de 1997

²³- Ibid.

²⁴- Patricia Marks Greenfield, Mind and Media, The Effects of Television, Video Games and Computers, Harvard, University Press, 1984

²⁵- Doctor Edward Westhead, professor de bioquímica (emérito) de la Universidad de Massachussets

Un estudio llegó a demostrar que los alumnos hacen una pregunta en clase cada diez horas²⁶. Por lo tanto, de manera general, no es que los Nativos de la era digital no sean capaces de prestar atención, sino que eligen no hacerlo.

Una investigación realizada por “Barrio Sésamo” pone de manifiesto que los niños, en realidad, no ven la televisión continuamente, sino “a ráfagas”: sintonizan lo justo para captar lo esencial y asegurarse de que tiene un sentido.

En otro experimento clave, a la mitad de un grupo de niños de cinco años se les puso un programa de televisión en un cuarto lleno de juguetes, y a la otra mitad se les puso el mismo programa televisivo, pero en una habitación sin ningún entrenamiento. Como era de esperar, el grupo que tenía cerca los juegos se distraía y veía el programa sólo el 47% de su tiempo, frente al 87% del grupo que no tenía a mano los juguetes. Sin embargo, cuando se les hizo preguntas acerca de lo que recordaban y entendían, los resultados fueron exactamente los mismos.

“Llegamos a la conclusión de que los niños de cinco años que formaron parte del grupo que tenía cerca los juguetes atendió estratégicamente, distribuyendo su atención e interés entre el juguete y el programa, de manera que sólo atendían a lo que era más sugerente para ellos. La estrategia instintiva que emplearon fue tan eficaz que los niños no pudieron tener más información, habiendo atendido más²⁷”.

• ¿Qué hemos perdido?

También hemos oído quejarse a los profesores acerca del aumento de los problemas que presentan los alumnos con la lectura y el pensamiento.

¿Qué podemos aportar a esto? ¿Se “ha perdido” algo en el “proceso de reprogramación” de los Nativos Digitales?

El área clave que parece haber sido afectada es la reflexión, que es la que nos capacita, según muchos teóricos, para generalizar, ya que creamos “modelos mentales” a partir de nuestra experiencia. Por eso se considera también la reflexión como “el proceso de aprender de la experiencia”.

En nuestro mundo, a “velocidad de tic”, parece que cada vez hay menos tiempo y oportunidad para reflexionar, hecho que inquieta a muchas personas. Pues bien, uno de los retos y de las oportunidades más interesantes que ofrece la enseñanza de Nativos Digitales es el de encontrar e inventar maneras de incluir la reflexión y el pensamiento crítico en el aprendizaje (ya sea incorporándolo en la formación o por medio de un proceso de análisis dirigido por el profesor), pero, aún así, hay que hacerlo en el lenguaje de los Nativos Digitales.

Estamos obligados a dar más, a hacer más. Ese también es nuestro reto.

²⁶- Graesser, A.C., & a, N.K. (1994), “Questions asking during tutoring”, *American Educational Research Journal*, 31, p. 104-107

²⁷- Elizabeht Lorch, psicóloga, Amherst College, citado en Malcolm Gladwell, *The Tipping Point: How Little Things Can Make a Big Difference*, Little Brown & Company, año 2000, página 101

... los juegos de aprendizaje para niños, si están bien hechos, conllevan el aprendizaje y, al mismo tiempo, motivan y captan a los usuarios

Nativos Digitales activos, conectados, acostumbrados a la velocidad de tic, la multitarea, el acceso aleatorio, los gráficos en primera instancia, la fantasía, el mundo de recompensas y gratificaciones inmediatas de sus videojuegos, la MTV e Internet se encuentran aburridos de la educación de hoy, con todo lo bienintencionada que pueda ser.

Pero, lo peor es que las múltiples capacidades que las nuevas tecnologías han mejorado (por ejemplo, el procesamiento paralelo, la sensibilización hacia los gráficos y el acceso aleatorio), que tienen profundas implicaciones positivas para su aprendizaje, son casi ignoradas por muchos educadores.

Las diferencias cognitivas de los Nativos Digitales reclaman por nuevos enfoques en la educación, un "ajuste" mejor y más meditado. Y, curiosamente, una de las pocas estructuras capaces de responder a las cambiantes necesidades y requerimientos del aprendizaje de los Nativos son los propios videojuegos, y los juegos del ordenador, con los que tanto disfrutan.

Esta es, pues, la razón por la que "la enseñanza y el aprendizaje", basados en juegos y destrezas digitales, están, empezando a surgir, a prosperar y a perfeccionarse.

c) Estudios e investigaciones sobre juegos de aprendizaje

Muchos critican los juegos de aprendizaje, preguntándose una y otra vez: "Pero, ¿funcionan?"

Pues bien: si algunos de estos juegos no suponen un aprendizaje no es por el mero hecho de que sean "juegos", y mucho menos por considerarse erróneo o ilusorio el concepto de "aprendizaje basado en ellos". Será, entonces, porque no están bien diseñados. Mi afirmación no es gratuita ni subjetiva: hay una gran cantidad de pruebas contrastadas que revelan que los juegos de aprendizaje para niños, si están bien hechos, conllevan el aprendizaje y, al mismo tiempo, motivan y captan a los usuarios.

La clave, sin embargo, es conseguir que los juegos de aprendizaje sean lo suficientemente atractivos y convincentes como para ser utilizados. Es preciso que sean reales, no sólo meros ejercicios con una bonita fachada. Se necesita que sean combinados creativamente, pero con un contenido real.

Los números respaldan esta hipótesis. La Lightspan Partnership, que creó los juegos de refuerzo curricular para PlayStation, llevó a cabo estudios en más de 400 distritos escolares por separado, y también un "meta-análisis". Descubrieron significativas mejoras en las áreas del lenguaje y vocabulario, del 24% y 25%, respectivamente, sobre los grupos de control; mientras que en la resolución de problemas matemáticos y los resultados en algoritmos y procedimientos matemáticos eran del 50% y el 31% más altos, respectivamente.

Clic Health, que diseña juegos para ayudar a los niños a gestionar su salud, realizó ensayos clínicos financiados por los Institutos Nacionales de Salud. Descubrieron, en el caso de la diabetes, que los niños que utilizaban sus juegos (en comparación con el grupo de control (–que lo hacía con un "pinball"–) mostraban un considerable

A los niños les gustan los juegos más que practicar, porque captan su atención y hacen posible el aprendizaje de una manera indirecta, lúdica

Los profesionales de la educación saben que no contactan ni se comunican con sus alumnos, Nativos Digitales, como lo hacían con los estudiantes de otras generaciones. Y no pueden cerrar los ojos ante esa realidad incuestionable...

aumento o progreso en auto-eficiencia, comunicación con los padres y auto-cuidado de la diabetes. Y lo que fue más importante: las visitas a los médicos de urgencias por problemas derivados o relacionados con su enfermedad disminuyó en un 77% en el grupo de tratamiento ²⁸.

El programa basado en juegos de Scientific Learning “Fast For Ward” para el refuerzo de niños con problemas de lectura, llevó a cabo experimentos de ámbito nacional en 60 profesionales independientes, sobre 35 emplazamientos de Estados Unidos y Canadá. Usando tests estandarizados, cada uno de los lugares valoró de manera concluyente la efectividad del programa, y resultó que el 90% de los sujetos analizados obtuvo avances significativos en una o más de las áreas probadas ²⁹.

Una y otra vez volvemos a la misma afirmación. La práctica (el tiempo dedicado a aprender) funciona. A los niños les gustan los juegos más que practicar, porque captan su atención y hacen posible el aprendizaje de una manera indirecta, lúdica. Y, por supuesto, deben ejercitarse en contenidos adecuados, siendo muy importante el diseño.

En virtud de todo cuanto aquí se ha expuesto, y resumiendo: hoy los neurobiólogos y psicólogos sociales están de acuerdo en que el cerebro puede –y de hecho lo hace– cambiar con nuevos estímulos.

Los profesionales de la educación saben que no contactan ni se comunican con sus alumnos, Nativos Digitales, como lo hacían con los estudiantes de otras generaciones. Y no pueden cerrar los ojos ante esta realidad incuestionable, con lo que han de pronunciarse por una de estas opciones:

Por un lado, pueden elegir hacer caso omiso de lo que sus ojos ven, sus oídos oyen, y sus sentidos intuyen; pueden autosugestionarse convenciéndose de que la brecha Nativo Digital/Inmigrante Digital no existe, y seguir, así, utilizando sus métodos tradicionales en la ilusión falsa de que son eficaces, hasta que les llegue el momento de jubilarse y sean relevados por Nativos Digitales.

Por otro lado, pueden elegir aceptar con naturalidad el hecho de que se han convertido en Inmigrantes en un mundo digital, analizando su propia creatividad, a sus estudiantes Nativos Digitales y otras fuentes que les ayuden a comunicar con efectividad sus valiosos conocimientos y su sabiduría en ese nuevo lenguaje del mundo que les rodea.

La ruta que elijan, en última instancia, y la educación de sus alumnos Nativos Digitales dependen mucho de todos nosotros.

²⁸- Debra A. Lieberman, “Health Educación Video Games for Children and Adolescents: Theory, Design and Research Findings” (“Educación para la salud y Videojuegos para la Infancia y la Adolescencia: teoría, diseño y resultados de la investigación”), documento presentado en la reunión anual de la Asociación Internacional de Comunicaciones, Jerusalén, 1998

²⁹- Scientific Learning Corporation, National Field Trial Results (panfleto). Véanse asimismo, Merzenich et Tallal, et al., Lenguaje Comprehension in Language Learning Impaired Children Improved with Acoustically Modified Speech, en Science, volumen 271, del 5 de enero de 1996; páginas 27a-28a y 77-84

Institución Educativa SEK
www.sek.es



APRENDIZAJE COLABORATIVO/COOPERATIVO

PROPÓSITO GENERAL

Se pretende que quien aborde este material, conozca y adquiera diferentes aportes teóricos, construya conceptos básicos acerca del aprendizaje colaborativo/cooperativo y pueda aplicarlos en su práctica pedagógica.

INTRODUCCIÓN

El hombre es un ser social, dependiente de otras personas y del que dependen o dependerán otros sujetos, por lo tanto, si el objetivo final de la educación es construir una sociedad abierta, democrática y participativa, tendremos que formar, desde pequeños, a los futuros ciudadanos en la aceptación de sí mismos y de los demás, en el respeto por la diferencia, en la responsabilidad individual, en la participación en las tareas desde la colectividad, en la comunicación eficaz que fortalece las relaciones y en la toma de decisiones concertadas y de beneficio común.

En consonancia con lo anterior, la propuesta pedagógica implementada por el proyecto CONEXIONES, el aprendizaje colaborativo/cooperativo, se convierte en pilar fundamental para formar, a través de las instituciones vinculadas, el ciudadano abierto, democrático y participativo que exige una nueva Colombia.

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Durante las últimas décadas, el trabajo en equipo se ha venido incorporando al sistema escolar, en este sentido, el papel del trabajo grupal ha evolucionado en torno a una dimensión que trasciende de una técnica a un proceso centrado en el aprendizaje, entendido éste como:

- Cambios y transformaciones de esquemas de conocimiento por otros más ajustados y rigurosos acordes con las exigencias de nuevas situaciones problémicas.
- Una experiencia interna intransferible de construcción interactiva entre el sujeto y el objeto.
- Un proceso a la vez individual y social que se da en un contexto determinado con diversos condicionantes socio – históricos – culturales.
- Un proceso gradual de cambios cualitativos y de consolidación de saberes anteriores que se resignifican alcanzando un nivel de mayor complejidad.
- Es individual porque se da en un sujeto único e irrepetible.
- Es social porque supone una actividad interpersonal en la que se aprende con y por la mediación de otros

En consecuencia, es pertinente, para iniciar, entrar a plantear algunos elementos conceptuales en torno a lo que algunos autores consideran como aprendizaje colaborativo/cooperativo.

De acuerdo con Jonhson, D. Y Jonhson, R. (1987) El aprendizaje cooperativo es un “*Conjunto de métodos de instrucción para la aplicación en pequeños grupos, de entrenamiento y desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo*”¹

Para autores como Hiltz y Turoff, (1993) “*El aprendizaje cooperativo se define como un proceso de aprendizaje que enfatiza el grupo o los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes. Destaca la participación activa y la interacción tanto de estudiantes como profesores. El conocimiento es visto como un constructo social, y por lo tanto el proceso educativo es facilitado por la interacción social en un entorno que facilita la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales*”²

En pensamiento de Prescott, (1993), el aprendizaje colaborativo busca propiciar espacios en los cuales se dé, el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los estudiantes al momento de explorar nuevos conceptos, siendo cada quien responsable de su propio aprendizaje. Se busca que estos ambientes sean ricos en posibilidades y, más que simples organizadores de la información propicien el crecimiento del grupo.

Esto implica que los estudiantes se ayuden mutuamente a aprender, compartir ideas y recursos , y planifiquen cooperativamente qué y cómo estudiar. Además exige el compromiso y responsabilidad de cada uno de los miembros.

Los términos aprendizaje cooperativo y colaborativo han sido utilizados indistintamente ellos poseen una línea divisoria muy sutil, pero en realidad son complementarios ya que: el aprendizaje cooperativo apunta a crear una estructura general de trabajo donde cada uno de los miembros es responsable de una tarea específica, en pro de organizaciones óptimas; en tanto que el aprendizaje colaborativo hace referencia al desarrollo cognitivo del individuo en la interacción con otros, cuidando la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo cognitivo de cada uno de los miembros del equipo.

En el aprendizaje colaborativo/cooperativo se generan ambientes que posibilitan el intercambio de ideas, el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales; además el logro de metas se da en cooperación con otros. Desde el aprendizaje colaborativo/cooperativo cobran vida las teorías de aprendizaje de Piaget y Vygotsky.

Uno de los aspectos relevantes del aprendizaje colaborativo/cooperativo que confirma la teoría de Piaget es la interacción de los participantes, “ya que durante la colaboración un participante dice cosas (cuestiones, negativas, afirmaciones, etc.) que pueden servir para precipitar una útil reestructuración cognitiva en el interlocutor. En consecuencia, esa conversación es un ‘estímulo’ para el cambio cognitivo” (Crook 1998)³. Dicho estímulo sirve para desencadenar el efecto cognitivo en los participantes.

Otro elemento de trascendencia dentro de la teoría Piagetiana y que está implícita en el aprendizaje colaborativo/cooperativo es la resolución de problemas entre compañeros que permiten intervenciones orales y categorizadas, lo que implica una organización de los pensamientos propios, posibilitando la transición entre etapas cognitivas.

¹ JOHNSON, D. Y JOHNSON, R. Tomado de “Aprendizaje cooperativo apoyado por computador” del Proyecto Enlaces. Chile 1996

² HILTZ Y TUROFF, 1993. Tomado de “Entornos virtuales de enseñanza – aprendizaje: El proyecto GET. <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/cuad6-7/imagen/evea.htm>

³ CROOK, Charles. Ordenadores y Aprendizaje Colaborativo. Ed. Morata, S.L. Madrid, 1998, pág 180.

A la luz de las teorías socioculturales, Vygotsky plantea que existe un nexo entre la interacción social y el desarrollo cognitivo del individuo. Esta premisa conceptual se deriva de su teoría sobre “la zona de desarrollo próximo”, la cual ha sido definida como: “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1996)⁴

En el aprendizaje colaborativo/cooperativo cuando un estudiante realiza una tarea o logra una meta con el apoyo de un compañero, luego es capaz de hacerlo de manera independiente, lo cual indica que ha logrado maduración en sus procesos mentales, ya que como plantea Vygotsky “lo que un niño es capaz de hacer hoy con la ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por si solo” (Vygotsky, 1996)⁵

1.1 ELEMENTOS BÁSICOS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO/COOPERATIVO

Teniendo un panorama general de los elementos conceptuales, diferencias y teorías que sustentan el aprendizaje colaborativo/cooperativo, es oportuno entrar a delimitar algunos elementos básicos a tener en cuenta:

INTERDEPENDENCIA POSITIVA

La interdependencia positiva constituye la base central del aprendizaje colaborativo/ cooperativo, esta se genera al interior del equipo de trabajo y es considerada positiva ya que todos los miembros del grupo trabajan en la consecución de una meta común. En este esquema de trabajo el aporte individual se hace indispensable para lograr las metas propuestas.

Desde esta perspectiva, el valor pedagógico reside en que cada miembro se siente igualmente importante y valioso en el desarrollo de tareas, lo cual contribuye a elevar el nivel de autoestima de los alumnos.

Alrededor de la interdependencia positiva, se han definido un conjunto de otras interdependencias que dan organización y estructura al trabajo grupal estas son:

- En la **Interdependencia de Metas**, todos los miembros del grupo participan en la definición de metas y objetivos en la tarea o proyecto que los ocupa. De esta manera todas las actividades pedagógicas son significativas para los alumnos, ya que han sido partícipes de las decisiones iniciales y las metas recogen aspectos de su propio interés.
- Un segundo elemento es la **Interdependencia de Tareas**, permite la división de las tareas de acuerdo a las fortalezas de cada uno de los miembros, lo cual posibilita al grupo ser más eficiente en el logro de sus metas. Este elemento es relevante en la medida en que cada alumno siente que puede aportar desde él mismo, “reforzando con ello su autoestima y la percepción de si como una persona útil y capaz”⁶.

⁴ Vygotsky, Lev S. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Ed. Grijalbo, Barcelona, 1996, pág. 133 y 135.

⁵ Vygotsky, Lev S. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Ed. Grijalbo, Barcelona, 1996, pág. 35.

⁶ . Tomado de “Aprendizaje cooperativo apoyado por computador” del Proyecto Enlaces. Chile 1996 pag. 5

- **La Interdependencia de Recursos**, hace referencia a la responsabilidad de cada uno de los miembros del equipo, frente a la administración y uso adecuado de los recursos requeridos por el grupo en una tarea específica. El hecho de compartir y administrar los recursos es un espacio para el fomento de habilidades para planear y coordinar el trabajo.
- Un cuarto elemento importante es la **Interdependencia de Roles**, hace referencia a la asignación de roles y responsabilidades a cada uno de los miembros del equipo. “ La interdependencia de roles, permite que el grupo se autocontrole en relación a los turnos de trabajo, tiempos de ejecución de una tarea, uso equitativo de materiales entre otros”⁷

“ La asignación de roles permite explorar las habilidades de cada niño y es útil para que el profesor pueda ir conociendo las potencialidades de sus alumnos, de modo tal que en el futuro se puedan potenciar las características de los niños al máximo”.

- Un quinto elemento en la interdependencia positiva es **La Interdependencia de Premios**, estos son los estímulos que se le otorgan al equipo una vez logrados los objetivos propuestos. En esta dirección es importante que el éxito sea asumido por el grupo como el resultado de un trabajo mancomunado, en donde cada integrante aportó su esfuerzo.
Por último, el logro de la meta propuesta con el aporte de cada uno de los miembros del equipo, desarrolla en los niños sentido de pertenencia y valoración por este tipo de trabajo.

INTERACCIÓN CARA A CARA

Este segundo elemento básico del aprendizaje colaborativo/cooperativo, se centra en el contacto cara a cara entre los integrantes del equipo, lo cual posibilita el desarrollo de habilidades sociales tales como: la escucha, el respeto por el otro, la solidaridad y la democratización de las decisiones.

CONTRIBUCIÓN INDIVIDUAL

La contribución individual conduce a que el alumno asuma un papel participativo en el proceso, a través de actividades que le permitan exponer e intercambiar ideas, aportando opiniones, y/o experiencias, convirtiendo así la tarea del equipo en un foro abierto a la reflexión y al contraste crítico de pareceres y opiniones. En el aprendizaje colaborativo/cooperativo cada miembro es responsable de una tarea específica, la cual es determinante en el logro de las metas del equipo.

HABILIDADES PERSONALES Y DE GRUPO

Este potencia el desarrollo de habilidades personales y grupales en torno a objetivos comunes. A nivel individual se desarrolla la comunicación e interacción con otros, la habilidad de escuchar activamente, hablar por turnos, aceptar la diversidad, compartir, intercambiar y sintetizar ideas, opinar y expresar sus propios pensamientos y sentimientos, dar apoyos y aceptación hacia las ideas.

A nivel grupal las habilidades que se desarrollan son: la capacidad de planificar cooperativamente, de autorganizarse, autorregularse y tomar decisiones en equipo.

⁷. Tomado de “Aprendizaje cooperativo apoyado por computador” del Proyecto Enlaces. Chile 1996 pag. 5

AUTOEVALUACIÓN DEL EQUIPO

Es de gran trascendencia al interior del equipo, para que se establezcan mecanismos continuos de reflexión, sobre la efectividad del equipo con relación a las metas propuestas, de tal manera que se asegure la autorregulación y se asuman directrices para futuros trabajos.



1.2 CONDICIONES FUNDAMENTALES PARA EL APRENDIZAJE COLABORATIVO/COOPERATIVO.

Para lograr aprendizajes significativos mediante un trabajo colaborativo/cooperativo deben darse condiciones indispensables; el profesor estará atento a éstas, ya que de él depende en gran medida que se den y que vayan mejorando:

- Participación y responsabilidad compartida: Todos los miembros del equipo comparten la responsabilidad para identificar lo que debe ser aprendido (contenidos), por qué hay que aprenderlo (objetivos), cómo se va a aprender (métodos y recursos) y cómo se va a evaluar. El liderazgo del grupo puede ser compartido o individual, temporal o rotativo.
- Libertad de expresión: Es el clima que se genera en el equipo que permite pedir ayuda, intentar nuevas ideas o procedimientos e incluso, estar en desacuerdo. Cada uno puede expresar opiniones que faciliten el cambio o la consecución de los objetivos del grupo.
- Capacidad de diálogo: Los miembros del grupo tienen la capacidad para dialogar y escuchar activamente; saben discutir y buscar juntos la solución de un problema, saben cómo dar, pedir y recibir feedback.
- Autorregulación: Los miembros del grupo están atentos a los procesos grupales, lo que se ha hecho y cómo se ha logrado el aprendizaje; se facilitan oportunidades para analizar los procesos y cambiar los objetivos y procedimientos, se anima a todos los miembros del grupo para aplicar su aprendizaje y examinar sus experiencias en el grupo.⁸

⁸ www.umce.cl/enlaces_umce/diseño_de_aprendizaje_colaborativo.htm



1.3 PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE COLABORATIVO.

Las actividades de aprendizaje colaborativo no deben ser improvisadas. hace falta planificar con cuidado las etapas más convenientes para la acción grupal. Hay muchas formas de realizar esta planificación, las siguientes son algunas sugerencias que pueden contribuir al éxito en la planificación del proceso.

- **Identificar un tema de interés o una necesidad común del grupo participante.** Se trata de algo que los participantes deben o desean aprender o comprender mejor, puede ser un problema o determinado contenido curricular. El profesor debe identificar los temas de interés “para” los alumnos. Se pueden tener en cuenta los intereses extrínsecos (exigencia de aprendizaje de los programas) como intereses intrínsecos de los propios alumnos.
- **Concretar los objetivos de la actividad de aprendizaje.** Para clarificar lo que se desea conseguir, dependiendo de los casos habrá que llegar a mayor o menor grado de especificidad.
- **Desarrollar los contenidos.** Es decir los temas, las preguntas, las competencias que se relacionan con la actividad de aprendizaje. La mejor forma de plantear estos contenidos al grupo suele ser en forma de preguntas que están pidiendo una respuesta o una toma de postura por parte de cada uno de los miembros del grupo.
- **Seleccionar las estrategias y procedimientos.** Son los caminos para adquirir el aprendizaje que se pretende. Dependerán del tamaño del grupo, de las características de sus componentes (edad, conocimientos, estilos de aprendizaje)
- **Seleccionar los recursos apropiados.** Pueden ser recursos humanos o materiales, personas y elementos tecnológicos o no, que pueden facilitar información al grupo de docentes.
- **Ordenar las actividades, repartir responsabilidades**
Como resultado de esta organización se deben asignar responsabilidades y tiempos de ejecución de tareas explicitados en un cronograma.
- **Preparar las líneas de evaluación y establecer un cronograma.**
Se establecen mecanismos de seguimiento y autorregulación que posibiliten la identificación de logros y dificultades en el proceso, redireccionando el trabajo en pro de la consecución de los logros propuestos.

1.4 BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO/COOPERATIVO:

Siendo muy cuidadosos con la planificación y ejecución del trabajo cooperativo se pueden esperar logros significativos con relación a diferentes ejes:

1. En la ejecución de tareas se pueden percibir **logros de objetivos** cualitativamente más ricos en contenido, pues reúne propuestas y soluciones de varias personas del grupo. **Construcción de aprendizajes más significativos**, debido a que se enriquece la experiencia de aprender y por ende se incrementa la **motivación por el trabajo**, puesto que hay una mayor cercanía entre los miembros del grupo y una mayor apropiación del trabajo.

2. Con relación a la dinámica grupal es de esperarse aumento de la cercanía y la apertura entre los miembros del equipo, mejorando las relaciones interpersonales al eliminar barreras éticas, étnicas, religiosas, de género y propiciar el acercamiento entre estudiantes con necesidades especiales.

Aumento de la satisfacción por el propio trabajo y el de los demás al valorar a otros como fuente para el desarrollo de estrategias de aprendizaje y evaluación, generando un lenguaje común permitiendo establecer normas de funcionamiento grupal.

Mejora el clima o atmósfera de la clase disminuyendo tensiones, posibilitando un ambiente relajado y entusiasta.

3. En cuanto al nivel de los alumnos se pueden dar beneficios que se traducen en el aumento y/o desarrollo de habilidades sociales y colaborativas, aumento de los sentimientos de autoeficiencia., disminución de los sentimientos de aislamiento y del temor a ser observado por otros.

Igualmente potencia la capacidad de autoevaluación, incentivando el desarrollo del pensamiento crítico, de la autonomía, de la autoestima y de la integración grupal, en una palabra ubica al alumno en una interacción permanente con su entorno.

4. En el aprendizaje colaborativo/cooperativo, los educadores pueden trascender de un rol de transmisor y único evaluador a uno de planeador, diseñador, facilitador y guía, que comparte las decisiones del proceso con el grupo.

Así mismo, la relación con sus alumnos pasa de un plano vertical a un plano horizontal en el cual él se enriquece de los aportes de ellos, descubre y potencia sus habilidades y actitudes. Desde esta perspectiva, la responsabilidad de los logros curriculares y la evaluación como un proceso, se convierten en responsabilidades compartidas con los estudiantes.

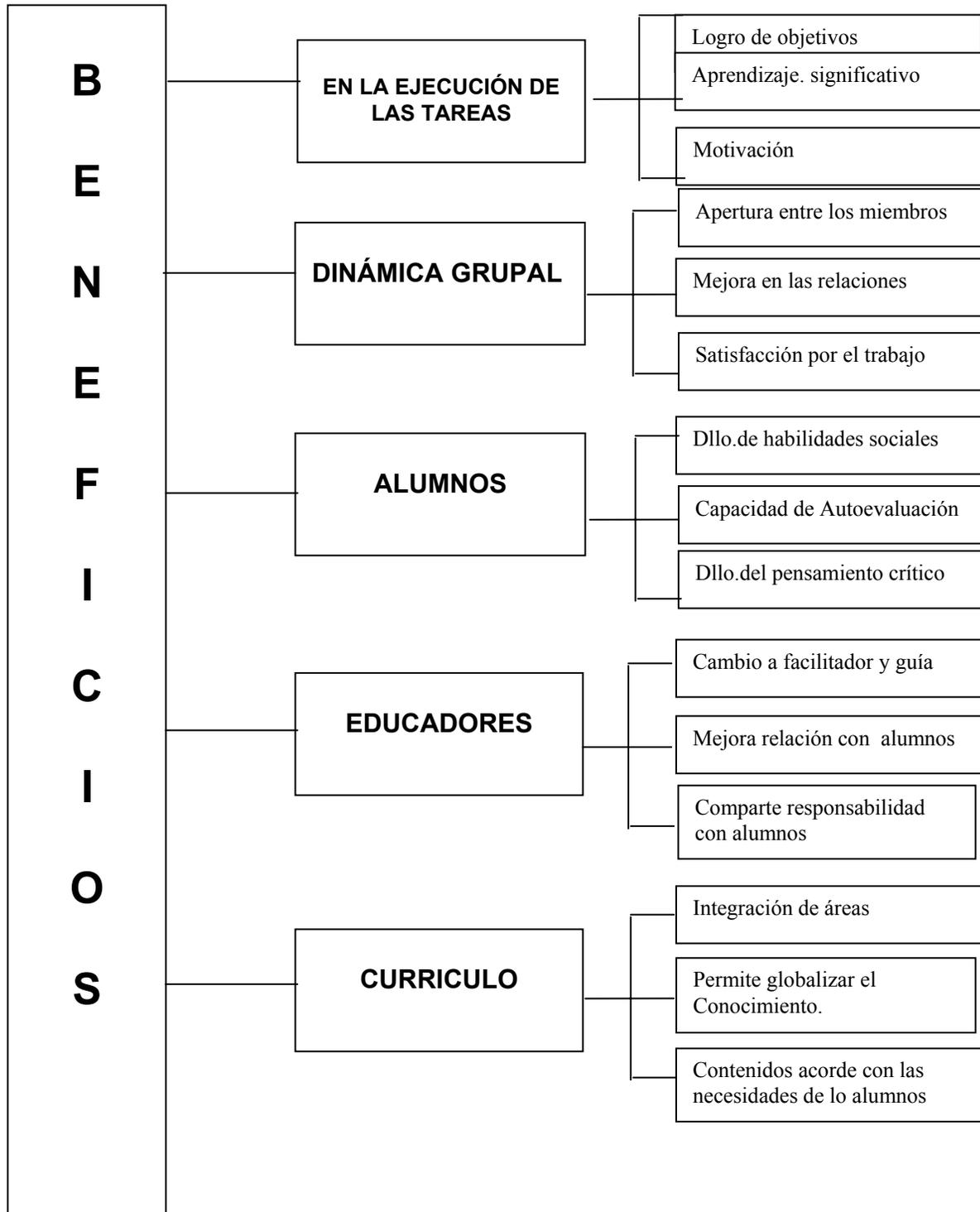
Llegando a una toma de decisiones participativas, que favorecen el consenso grupal.

5. Finalmente, a nivel curricular se pueden vislumbrar beneficios con relación a la integración de contenidos de las diferentes áreas, permitiendo al alumno la globalización del conocimiento, entendida ésta como “la idea de que el aprendizaje no se lleva a cabo por una simple adición o acumulación de nuevos elementos a la estructura cognoscitiva del alumno. Esta visión asume, por el contrario, que las personas establecen conexiones a partir de los conocimientos que ya poseen y en su aprendizaje no proceden por acumulación sino por el

establecimiento de relaciones entre las diferentes fuentes y procedimientos para abordar la información”⁹

Además se pueden ampliar y ajustar los contenidos de acuerdo a las necesidades e intereses de los alumnos, alcanzando y superando los logros previstos para cada una de las áreas.

⁹ HERNÁNDEZ, Fernando, VENTURA, Montserrat. La organización del currículo por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio. Ed. Graó . Barcelona . 1994.

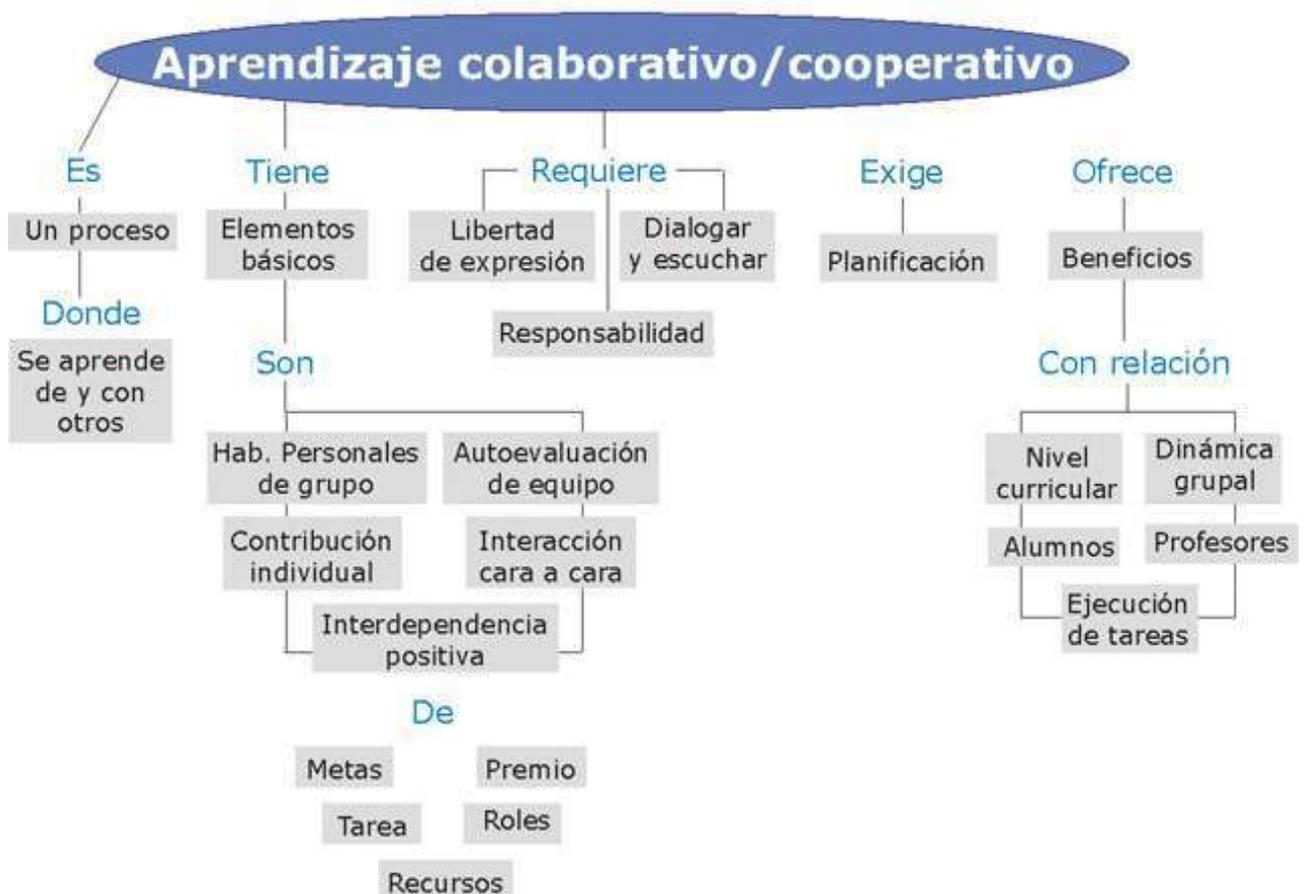


ROL DEL DOCENTE

Con el aprendizaje colaborativo/cooperativo el rol del docente adquiere una nueva dimensión, en la cual la relación con el alumno se da en sentido horizontal, lo cual permite al maestro aprender en forma paralela con él alumno, apropiándose de las estrategias comunicacionales y sociales, a fin de que “la ayuda, el compartir y la cooperación lleguen a ser una norma en la sala de clases”¹⁰.

Dentro de esta dinámica el maestro asume el papel de orientador y guía del proceso que desarrolla cada equipo de alumnos, por lo tanto, requiere focalizarse sobre el desarrollo de destrezas para organizar aprendizajes colaborativos/cooperativos tanto como habilidades para analizar y evaluar el desarrollo de las actividades de los alumnos y los aprendizajes obtenidos por estos.

El profesor debe establecer un equilibrio entre el trabajo individual y grupal, y proveer de una serie de estrategias que favorezcan el logro de los objetivos propuestos tanto a nivel individual como grupal, dentro de los cuales se observan el que cada individuo aprenda a relacionarse con otros, a expresar y a compartir sus ideas, respetar el turno, aceptar la diversidad y adquirir el conocimiento en torno al tema específico que los ocupa.



¹⁰ SHARAN. Y SHARAN SH. Educational Leadership, 45 (3). 1987

APRENDIZAJE COLABORATIVO/COOPERATIVO MEDIADO POR EL COMPUTADOR

En éste apartado nos detendremos a realizar aproximaciones teórico – prácticas, sobre el aprendizaje colaborativo/cooperativo asistido por computador.

Para autores como Baeza P y otros (1999) el aprendizaje colaborativo asistido por computador ha sido definido como una estrategia de enseñanza aprendizaje por la cual interactúan los dos o más sujetos par construir aprendizaje, a través de discusión, reflexión y toma de decisiones, proceso en el cual los recursos informáticos actúan como mediadores.

El buen uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación ha ocupado un papel primordial en las investigaciones que desde diferentes disciplinas se vienen desarrollando, llegando hoy a un consenso donde la discusión ha pasado de un problema técnico – instrumental a convertirse en un problema eminentemente pedagógico.

Es así, como el aprendizaje colaborativo/cooperativo asistido por computador constituye una estrategia pedagógica que permite que alumnos y docentes construyan su aprendizaje en conjunto con otros, utilizando tecnologías de información y comunicación.

Es entonces, cuando surge un interrogante: ¿Qué tipo de aportes pueden realizar estos entornos virtuales, y que contribuyan a enriquecer el aprendizaje colaborativo/cooperativo?

Algunos elementos que permiten dar respuestas a este interrogante son:

(a) . **MULTIDIRECCIONALIDAD:** la comunicación en estos nuevos entornos es multidireccional permitiendo relaciones de:

- Uno a uno → Eje. Correo electrónico. Video conferencia
- Uno a grupo → Lista de distribución
- Uno a muchos → Servidores de información con el world wide web
- Grupo a grupo (noticia en la red)

(b) **INTERACTIVIDAD ILIMITADA:** una característica esencial es la interactividad donde tanto emisor y receptor intercambian sus papeles, permitiendo un proceso constante de retroalimentación entre los participantes.

(c) **MULTIFORMATO:** la información en estos nuevos entornos permite recuperar e intercambiar no solo textos, sino también, imágenes estáticas o dinámicas, audio o video.

(d) **FLEXIBILIDAD TEMPORAL:** la flexibilidad temporal permite procesos de comunicación, donde la simultaneidad o no-simultaneidad son características básicas.¹¹

Así mismo, las implicaciones pedagógicas de las nuevas tecnologías de información y comunicación posibilitan el acceso a grupos de aprendizaje colaborativo/cooperativo, que permiten al alumno trabajar con otros para alcanzar objetivos en común, que conllevan a:

- La maduración individual y grupal.
- El éxito y la satisfacción personal.

¹¹ Jordi; Adell, Redes, Educacion y formacion <http://get.fcep.uvv.es/publica/info>

- Interacción de alumnos de diferentes localidades y escuelas, propiciando así, una visión más universal e intercultural.
- La manipulación activa de diferentes fuentes de información, lo que implica procesos complejos de selección y organización de la misma.

ACTIVIDAD Nro. 1 “Dinámica de las tarjetas”

Propósito:

- Construir los elementos básicos del aprendizaje colaborativo/cooperativo partiendo de los preconceptos y experiencias previas de los participantes.

<p>Para Usted :</p> <p>Descripción:</p>	<p>Palabras CLAVES</p>
<p>Resumen</p>	
<p>Conclusiones</p>	

TEMÁTICA 2 EL MÉTODO DE PROYECTOS

PROPÓSITO GENERAL:

Explorar algunas conceptualizaciones básicas sobre proyectos, permitiendo la articulación teórico-práctica en la ejecución de proyectos colaborativos/ cooperativos y su integración curricular.

INTRODUCCIÓN:

Uno de los aspectos más relevantes en la formación de los alumnos, es la capacidad para comprender el entorno que lo rodea y de aprovecharlo adecuadamente; esto le permitirá una construcción de los saberes de manera integrada; es por esto que a través de esta unidad, se brinda la posibilidad de trabajar a través de proyectos y de las unidades de aprendizaje como espacio propicio para la integración curricular.

APROXIMACIÓN TEÓRICA

Si bien el término proyectos es de uso cotidiano para el sector educativo, se considera pertinente el abordarlo en este módulo, por cuanto en la práctica por su utilización indiscriminada, se ha convertido en un término ambiguo e impreciso.

Para el profesor William Heard Kilpatrick un proyecto es un conjunto de tareas planificadas, mediante una actividad compleja cuya intencionalidad dominante tiende a la adaptación individual y social de los alumnos en forma voluntaria.

Etimológicamente el término “proyecto” proviene del latín “proiectum”, componiéndose del prefijo “pro” que significa “hacia adelante”, e “iectum” que se traduce como “lanzar”; es decir: “lanzar hacia adelante”¹²

Otros autores han definido los proyectos como “un conjunto de medios ejecutados de forma coordinada, con el propósito de alcanzar un objetivo fijado de antemano.

Dicha definición es de carácter genérico, siendo necesario abordar el término en campos específicos para la temática que nos ocupa como: proyectos pedagógicos y proyectos colaborativos, veamos:

¹² Cerda, Gutiérrez. Hugo. Cómo elaborar proyectos. Diseño, ejecución y evaluación de proyectos sociales y educativos. Ed. Magisterio. Santafé de Bogotá. 1995

Proyectos pedagógicos

Acorde con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, “un proyecto pedagógico es un conjunto de actividades programadas para alcanzar objetivos propios de la formación integral de las personas que participan de él, se caracteriza porque no se desarrolla en un tiempo y con una secuencia temática rígida”¹³

El método de proyectos y su valor pedagógico

- **Como Aprendizaje significativo**

Los proyectos pedagógicos dinamizan y convierten en significativo el currículo ya que deben partir de necesidades, intereses y problemas (NIPS) relevantes para la comunidad educativa; haciendo atractivo y placentero el acto de aprender.

- **En el trabajo en equipo**

Potencia el desarrollo de habilidades personales a través de la permanente interacción grupal, lo que a su vez posibilita la construcción colectiva del conocimiento.

- **Integración curricular**

Por su concepción y desarrollo, el método de proyectos es el escenario propicio para la vinculación de diferentes informaciones en torno a un eje temático, transformando dicha información en conocimiento, lo cual conlleva al logro de la estructura cognoscitiva.

- **Evaluación**

Analiza y reflexiona sobre el proceso seguido a lo largo de toda la secuencia, identificando fortalezas y debilidades permitiendo tomar decisiones que orientan el trabajo escolar. Se convierte en punto de partida y de llegada para la formulación de nuevos proyectos.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA EN LA FORMULACIÓN DE LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS

Los proyectos pedagógicos deben conducir a los participantes a aprender encontrando el nexo, la estructura y vinculando la nueva información que le permita obtener los logros propuestos.

Cada proyecto debe planificar el esquema de organización y desarrollo teniendo presente los siguientes aspectos:

- La elección del tema.** Para ello es recomendable partir de las experiencias anteriores, de la información disponible sobre los proyectos ya elaborados. Así mismo puede ser un tema del currículo oficial, proceder de una experiencia común, de un hecho de actualidad o un problema planteado por el educador, el cual debe trascender la simple afirmación “ese tema nos gusta” para llegar a establecer argumentos de juicio para definir un proyecto que permita aprendizajes significativos.

¹³ Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas. Documento 1. Santafé de Bogotá, D.C, 1994 pag 39

B. **El papel del docente.** Según Hernández Fernando y Ventura Montserrat, por su responsabilidad y rol protagónico el docente debe cuidar algunos elementos claves:

1. Especificar el hilo conductor que servirá de enlace con el currículo central trascendiendo esquemas informativos instrumentales a procesos cognitivos complejos.
2. Buscar información pertinente que permita desarrollar el proyecto.
3. Diseñar estrategias metodológicas variadas y atractivas que posibiliten el uso racional y adecuado de la información.
4. Propiciar un clima de aceptación, participación y aprendizajes en grupo.
5. Hacer una previsión de los recursos que permitan un buen desarrollo y divulgación del proyecto.
6. Plantear el desarrollo del proyecto sobre una secuencia evaluativa: inicial (qué saben los alumnos sobre el tema, cuáles son sus hipótesis y referencias de aprendizaje), formativa (qué están aprendiendo y cómo están siguiendo el sentido del proyecto), final (qué han aprendido en relación con las propuestas iniciales).

C. **El papel del alumno.** Siendo el alumno el sujeto que aprende, es necesario que asuma una serie de tareas que le facilitan el logro de los objetivos:

1. Una vez elegido el tema, los estudiantes realizan un índice, que les permite anticipar y planificar el tiempo y las actividades a desarrollar.
2. Selección y organización de los ejes temáticos así como la asignación de responsabilidades.
3. Búsqueda de información a través de diferentes medios.
4. Selección y jerarquización de la información útil para el logro de los objetivos del proyecto; tarea que se cumple tanto a nivel individual como grupal.
5. Ejecución de otras actividades en torno a lo planteado en el índice.
6. Evaluación de todo el proceso realizado desde diferentes momentos. Interno (lo hace cada integrante); externo (aplica la información en nuevas situaciones).

PROYECTOS COLABORATIVOS

Los proyectos colaborativos son una estrategia de aprendizaje que integra los principios del trabajo por proyectos con los de aprendizaje colaborativo; en este orden de ideas se puede decir que:

Un proyecto colaborativo es un conjunto de actividades planeadas y organizadas en torno a un tema central, en el cual la construcción del conocimiento es tarea colectiva, cuidando responsablemente de los logros cognitivos de quienes participan en él.

LOS PROYECTOS COLABORATIVOS DESDE LA PROPUESTA CONEXIONES

"En **Conexiones**, los proyectos colaborativos que se desarrollan permiten generar procesos investigativos creando un ambiente de aprendizaje muy rico, en el cual es posible desarrollar diferentes actividades, como, por ejemplo: observar un video, buscar información en la biblioteca, realizar experimentos, procesar información en el computador e intercambiarla con otros estudiantes que realizan el proyecto en otras instituciones a través del correo electrónico. Se utilizan diferentes tipos de materiales y herramientas, teniendo como elemento dinamizador la

interfaz La PachaMama y sus ambientes, y como facilitador del proceso, el trabajo en equipo orientado por el docente.

Generalmente se trabaja con un computador por aula de clase, el cual se utiliza por rotación de los diferentes equipos que se conforman en el grupo para el proyecto. En este computador se tiene instalada la interfaz La PachaMama, el correo electrónico y el centro de recursos que permite consultar las páginas web locales bajadas con este fin. Los estudiantes y los profesores tienen también a su disposición en este equipo las herramientas informáticas necesarias para el desarrollo del proyecto, tales como: procesador de texto, hoja de cálculo, bases de datos, graficadores y presentadores de información.

Los proyectos colaborativos que surgen de cada una de las unidades de aprendizaje integrado (que son la propuesta curricular que organiza los planes de estudio de grandes temáticas) se transforman en cooperativos al poder los alumnos intercambiar experiencias con otras instituciones educativas que ejecutan el mismo proyecto, generándose un producto final que enriquece el conocimiento de todos los participantes.

VENTAJAS ENCONTRADAS

- Los proyectos colaborativos - cooperativos, utilizando las tecnologías de la información y la comunicación, son una buena alternativa para trabajar con el computador como herramienta y fortalecer en los alumnos el desarrollo de habilidades que les permiten hacer buen uso de este recurso.
- Los proyectos colaborativos como estrategia pedagógica configuran situaciones funcionales de la vida real, son la respuesta concreta a un problema, una necesidad o un interés.
- Al trabajar de manera colaborativa se favorece el compromiso de los alumnos y alumnas durante su puesta en marcha y realización, debido a la interacción, el logro común de metas, la solidaridad, la colaboración y el espíritu comunitario.
- Se fomenta la integración real entre los alumnos y alumnas ya que, cuando se amplía la gama de acciones y la distribución de roles y tareas, se da oportunidad a todos los estudiantes con distintas aptitudes y desarrollos cognitivos.
- Posibilitan una mayor apertura hacia la comunidad educativa.
- Los alumnos y las alumnas al investigar se convierten en agentes generadores de saber que aprenden.
- Se combina el aprendizaje de contenidos fundamentales y el desarrollo de destrezas que aumentan la autonomía en el aprender.

LIMITACIONES ENCONTRADAS

Además de numerosas ventajas, los proyectos colaborativos presentan también limitaciones, como son:

- Exigen tiempo y dedicación.
- Requieren de un buen diseño para que su ejecución sea manejable en el tiempo.
- Exigen revisar permanentemente la red y asegurar su buen funcionamiento; ante una falla técnica o de mantenimiento, se descontrola el trabajo interinstitucional.
- Exigen mucho esfuerzo de los alumnos por ganar autonomía, capacidad dialógica, tolerancia y autoestima.
- En los momentos iniciales dan al profesor la sensación de haber perdido control del grupo, poder y hasta parte de su función tradicional de enseñante."¹⁴

¹⁴ Zea, Restrepo Caludia María, et al. Conexiones. Informática y escuela: un enfoque global. Fondo editorial Universidad EAFIT. Medellín, marzo de 2000.

AÑO 2003

La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades.

Begoña Gros Salvat
bgros@ub.edu

Universidad de Barcelona

1. La dimensión social del conocimiento

Las teorías tradicionales sobre el aprendizaje han centrado su estudio en la interacción que acontece entre la persona y su entorno. Las teorías han proporcionado a lo largo del tiempo respuestas más o menos parciales al fenómeno del aprendizaje y han ido proporcionando explicaciones relevantes que han supuesto una mejora del conocimiento de los factores que nos conducen a diseñar entornos que favorezcan el aprendizaje.

La introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) estuvo, en sus inicios, centrada en la mejora de los procesos individuales de aprendizaje. En cierto modo, buena parte de los discursos pedagógicos que han acompañado a la introducción de la tecnología informática en la educación se han centrado en enfatizar los beneficios de las máquinas en tanto que permiten una mayor adaptación al ritmo individual de los estudiantes.

En la última década y, al mismo tiempo que se ha ido desarrollando de forma considerable las posibilidades de uso de las TIC para los aspectos comunicativos, los discursos sobre el aprendizaje en grupo, en colaboración se han ido incrementando. De este modo, las TIC ya no se contemplan como una herramienta de interés para el aprendizaje individualizado sino también como un soporte para el aprendizaje grupal y la creación conjunta de conocimiento.

La tecnología está proporcionando herramientas de mucho interés que permiten crear espacios de comunicación, sistemas de documentos compartidos, de escritura grupal, de discusión a través de foros virtuales, etc. Sin embargo, la tecnología no crea la comunicación ni el aprendizaje. El aprendizaje a través de entornos colaborativos supone un reto importante ya que introduce formas de trabajo muy diferentes a las que se están utilizando en la mayoría de las instituciones de todos los niveles educativos. No se trata sólo de que los estudiantes aprendan a partir de un modelo colaborativo sino que también las instituciones aprendan ya que la dimensión social del conocimiento no alcanza sólo a la persona sino también a la propia organización.

Las teorías sobre el aprendizaje han comenzado a considerar la importancia de las interacciones sociales entre las personas actuando en un mundo social. La teoría de la cognición situada representa una de las tendencias actuales más representativa y heredera de las teorías de la actividad sociocultural. Toma como punto de referencia los

trabajos de Vygotsky (1978) y de autores como Leontiev (1978) y Luria (1987) y más recientemente, los trabajos de Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), Engeström y Cole (1997), Wenger (2001), por citar sólo algunos de los más conocidos en el ámbito educativo. Se considera que el aprendizaje es una *actividad situada* en un contexto que la dota de inteligibilidad, según la cual la descontextualización del aprendizaje es imposible, puesto que toda adquisición de conocimiento está contextualizada en algún tipo de actividad social.

La aproximación antropológica, reflejada en el trabajo de Jean Lave y Etienne Wenger, se centra en la *situacionalidad del significado* en las comunidades y en lo que representa aprender en función de formar parte de una comunidad. Este cambio en la unidad de análisis, desde el contexto de los individuos al contexto de la comunidad, conduce a un cambio en el que se entiende el aprendizaje como "el desarrollo de una identidad como miembro de una comunidad y llegar a tener habilidades de conocimiento como parte del mismo proceso" (Lave y Wenger, 1991).

El aprendizaje supone la participación en una comunidad y deja de ser considerado como la adquisición de conocimientos por individuos para ser reconocido como un proceso de participación social. Este proceso se denomina *de participación periférica legítima*, puesto que el nuevo participante, que se mueve de la periferia de la comunidad hacia el centro, llegará a ser más activo y a estar más comprometido con la cultura y, por ello, asumirá una nueva identidad.

Para estos autores, el aprendizaje es el resultado de formar parte de comunidades. Desarrollan el concepto *comunidad de práctica* para manifestar la importancia de la actividad como nexo entre el individuo y la comunidad, así como de las comunidades para legitimar las prácticas individuales.

Desde la perspectiva de esta teoría del aprendizaje social, el significado y las identidades son construidos en las interacciones, mientras que la construcción de estos significados e identidades es influenciada por el contexto en el que se inscriben. En las comunidades de práctica no hay separación entre el desarrollo de la identidad y el desarrollo del conocimiento, ambos interactúan recíprocamente mediante el proceso de participación periférica legítima en el contexto de la comunidad.

Bajo esta perspectiva, todos los autores parten de una fuerte crítica a la manera cómo la institución escolar intenta promover el aprendizaje. En particular, cuestionan la forma en que se enseñan aprendizajes abstractos y descontextualizados, conocimientos poco útiles y de relevancia social limitada (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Es decir, en las escuelas se privilegian las prácticas educativas artificiales, en las cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué y el saber cómo y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece.

Una situación educativa, para efectos de su análisis e intervención, requiere concebirse como un sistema de actividad cuyos componentes incluyen (Engeström 1987):

- El *sujeto* que aprende.
- Los *instrumentos* utilizados en la actividad, especialmente los de tipo semiótico.
- El *objeto* a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
- Una *comunidad* de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan.

- *Normas o reglas de comportamiento* que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.
- *Reglas* que establecen la división de tareas en la misma actividad.

Bajo este enfoque, la construcción del conocimiento no es una empresa nada fácil ya que requiere de unas condiciones de trabajo muy bien determinadas, unas herramientas que favorezcan los procesos y un seguimiento continuo.

2. El aprendizaje colaborativo mediado por ordenador.

El aprendizaje colaborativo mediado por ordenador supone una posible vía de utilización que ofrece varias ventajas y que expresa dos ideas importantes. En primer lugar, la idea de aprender de forma colaborativa, con otros, en grupo. No se contempla al aprendiz como persona aislada sino en interacción con los demás. Se parte de la idea de la colaboración y, por consiguiente, compartir objetivos y distribuir responsabilidades son formas deseables de aprendizaje. Además, se enfatiza el papel del ordenador como elemento mediador que apoya este proceso. En este sentido, el software utilizado tiene que favorecer a los procesos de interacción y de solución conjunta de los problemas.

Crook señala que "los estudios sobre el aprendizaje cooperativo contribuyen a definir una estructura de motivación y de organización para un programa global de trabajo en grupo, mientras los estudios sobre el aprendizaje colaborativo se centran en las ventajas cognitivas derivadas de los intercambios más íntimos que tienen lugar al trabajar juntos" (1998: 168).

Driscoll y Vergara (1997: 91), explicitan que para que exista un verdadero aprendizaje colaborativo no sólo se requiere trabajar juntos sino que hay que cooperar para alcanzar una determinada meta que no podría lograrse de forma individual. En este sentido, indican la existencia de cinco elementos básicos que caracterizan el aprendizaje colaborativo:

1. *Responsabilidad individual*: todos los miembros del grupo son responsables de su desempeño individual dentro del grupo.
2. *Interdependencia positiva*: los miembros deben depender los unos de los otros para lograr una meta común.
3. *Habilidades de colaboración*: las habilidades necesarias par que el grupo funcione de forma efectiva, como el trabajo en equipo, la solución de conflictos, el liderazgo, etc.
4. *Interacción promotora*: los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje.
5. *Proceso de grupo*: el grupo reflexiona en forma periódica y evalúa su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad.

En esta misma línea, Puntambekar y Young (2003) establecen que las dimensiones fundamentales del aprendizaje colaborativo mediado por ordenador son las siguientes:

- La naturaleza de las metas de los aprendices (conocimientos previos, etc)
- Articulación de los objetivos compartidos. La evidencia de las metas compartidas debería ser el primer factor y la base del aprendizaje colaborativo mediado por ordenador. De las metas compartidas hay que ir al entendimiento compartido.
- Papel del profesor

- Naturaleza del contexto. Usar una misma herramienta en diferentes contextos muestra que hay efectos diferentes

Estas condiciones, fáciles de describir, son precisamente el elemento más complejo para el desarrollar en la práctica.

3. Características de los mediadores para favorecer el aprendizaje.

El cambio que supone pasar de un modelo centrado en la transmisión de información a un diseño centrado en el futuro usuario es importante. En esta línea son numerosas las propuestas que han surgido en los últimos años: el aprendizaje basado en la resolución de problemas, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje centrado en escenarios, los entornos constructivistas de aprendizaje, la creación de micromundos, el aprendizaje situado, las comunidades de aprendizaje, etc. Todas estas propuestas buscan un uso de la tecnología como favorecedora y mediadora del aprendizaje y todas se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Un diseño *centrado en el estudiante*, enfatizando las actividades a realizar sobre los contenidos a transmitir.

- Un diseño en el que se concede mucha importancia al *contexto de aprendizaje* por lo que se trata de proponer tareas lo más realistas posibles.

- La tecnología interpretada como una *herramienta mediadora*. El diseño de entornos virtuales para el aprendizaje debe ser analizado dentro del contexto de cambio y evolución de la sociedad.

Denominamos *entorno virtual de aprendizaje* a la creación de materiales informáticos de enseñanza-aprendizaje basados en un sistema de comunicación mediada por el ordenador. En el momento de diseñar un entorno virtual de aprendizaje es importante establecer una clara diferenciación entre el diseño de un portal o web informativa y un entorno virtual. En este sentido, la proliferación de documentos y publicaciones sobre este tema está llevando a una cierta confusión entre ambos términos y, en ocasiones, se aplican diseños de usabilidad que no siempre han estado contrastados como estrategias didácticas correctas. Es preciso diferenciar claramente entre una organización de la información para favorecer el acceso a la misma de un sistema formativo.

Consideramos que el diseño de un entorno para la formación debería tener en cuenta una serie de características específicas que proporcionen el medio a partir de las cuales nos debemos plantear su explotación o no según el caso concreto con que nos encontremos. Al igual que sucede con cualquier otro tipo de diseño formativo, lo más importante de un entorno de aprendizaje virtual no es la posibilidad técnica del medio sino las estrategias pedagógicas que hemos de utilizar. Por ello, consideramos que debemos tener presente lo específico, el "valor añadido" proporcionado por el entorno.

En base a las aportaciones de Dillenbourg, (2000), podemos considerar que existen siete elementos básicos a tener en cuenta cuando hablamos del diseño de entornos virtuales para la formación

3.1. Un entorno virtual de aprendizaje es un espacio diseñado con finalidades formativas.

Como ya hemos mencionado previamente, el hecho de construir un sitio web más o menos estructurado no garantiza ningún tipo de aprendizaje. Por ello, el uso del concepto de entorno virtual de aprendizaje debe diferenciarse de un espacio informativo bien estructurado.

El diseño debe nutrirse principalmente de las investigaciones y aportaciones del diseño formativo y es necesario que la investigación avance mucho más para obtener un mejor conocimiento de la relación funcional entre cómo está estructurada y representada la información y cómo puede ser utilizada en actividades de aprendizaje e interacción. La gestión y organización del conocimiento, el uso de representaciones hipertextuales, la adquisición de información a través de simulaciones, etc. Todos estos medios son accesibles en un entorno virtual pero es preciso saber en qué momento utilizarlo en función de qué objetivos y qué tipo de aprendizajes queremos alcanzar.

3.2. Un entorno virtual de aprendizaje es un espacio social.

Un libro no puede ser descrito como un entorno de aprendizaje. Sin embargo, leer un libro en un seminario, discutirlo con los demás estudiantes, escribir un resumen, constituye un entorno de aprendizaje. De forma similar, un conjunto de páginas web no constituyen un entorno virtual de aprendizaje a menos que haya una interacción social sobre la información. Esto incluye comunicación sincrónica, asincrónica, la posibilidad de compartir espacios, etc. La noción de "espacio social" (Brown-Duguid 2001) abre posibilidades muy interesantes que todavía deben ser exploradas ya que en la mayor parte de los usos actuales todavía queda muy restringido un uso enciclopédico de la información.

3.3. El espacio social está representado explícitamente.

La representación de la información en un entorno de aprendizaje virtual puede ser muy variada. Desde un espacio basado fundamentalmente en texto hasta la incorporación de simuladores en tres dimensiones. No obstante, el sistema de organización de la información es cada vez más hipertextual lo que otorga un papel más activo al usuario. Este sistema de organización y presentación facilita el papel activo del lector en el proceso de exposición a los contenidos, escogiendo los trayectos de su exploración que no habrán de ajustarse necesariamente a una secuencia lineal, y decidiendo el ritmo del proceso, así como el atractivo que supone el acceso al contenido presentado de forma estática (texto e ilustraciones) y dinámica (mediante sonido, animaciones, vídeo).

La percepción de telepresencia, de estar en un espacio virtual de aprendizaje, se debe a las sensaciones a las que da lugar la participación en el entorno hipermedia y a la posibilidad de relacionarse con otras personas que también acceden a él. El grado en el que se experimenta esta sensación depende del nivel de realismo que se consiga en la presentación de contenidos a través del propio entorno.

El proceso de decisión de movimientos del usuario en su exploración por la red —siguiendo las relaciones que conectan los distintos nodos en los que se estructura el hipertexto para buscar, seleccionar y recuperar información— proporciona una gran libertad de elección y un elevado control de los movimientos, superiores a los que confieren los medios convencionales y los sistemas telemáticos con interacción controlada y centralizada.

El aspecto clave no es la representación por sí misma, sino qué hacen los estudiantes con la representación ya que el espacio social representado no es neutro. La "biblioteca", el "cibercafé", etc. condicionan el tipo de relación y comunicación de los estudiantes. Y, de hecho, se acostumbran a utilizar representaciones que tienen una correspondencia en el espacio habitual de clase como elemento de enlace con los nuevos entornos.

3.4. Los estudiantes no sólo son activos sino también actores, co-construyen el espacio virtual.

En un entorno virtual de aprendizaje, los estudiantes pueden ser también diseñadores y productores de contenidos. En este sentido, el papel es mucho más participativo y activo ya que puede contribuir con sus aportaciones, aumentar la base de conocimiento, reforzar enlaces, etc. En definitiva, el conocimiento es mucho más dinámico y cambiante.

3.5. Los entornos virtuales de aprendizaje no están restringidos a la enseñanza a distancia, también pueden enriquecer la enseñanza presencial.

A menudo se centra el estudio del diseño de los entornos virtuales en los campus virtuales y se sitúa en la enseñanza a distancia. Sin duda, la enseñanza a distancia se beneficia de forma importante de los nuevos medios de transmisión de información y comunicación pero también la enseñanza presencial. Por este motivo, el concepto de semi-presencialidad o bimodalidad se va extendiendo rápidamente y la enseñanza formal y las universidades están incorporando actividades formativas en la red como elemento complementario.

3.6. Los entornos virtuales de aprendizaje integran diferentes tecnologías y también enfoques pedagógicos múltiples.

No se pueden hacer comparaciones sobre las ventajas e inconvenientes de la enseñanza presencial o a distancia sin concretar el tipo de tecnología y enfoque pedagógico utilizado. Un entorno de aprendizaje virtual depende siempre de la variedad de herramientas que se utilizan y del tipo de modelo educativo desarrollado. En definitiva, un entorno virtual de aprendizaje integra una gran variedad de herramientas que apoyan las múltiples funciones: información, comunicación, colaboración, aprendizaje, gestión, etc.

3.7. La mayoría de los entornos virtuales no excluyen los entornos físicos.

El uso de un entorno virtual no excluye la utilización de otros tipos de materiales. A menudo aparecen controversias sobre las ventajas e inconvenientes de los medios tradicionales respecto a las tecnologías actuales. Sin embargo, el uso de unos medios no anula a los otros y, generalmente unos se apoyan en los otros. Por este motivo, podemos diseñar un entorno virtual con material en red pero complementado con la lectura de libros, artículos, utilización de películas, etc.

Como ya hemos señalado, la capacidad de Internet y de las tecnologías multimedia expone al estudiante a numerosas fuentes de información entre las cuales debe realizar elecciones. El cambio fundamental de orientación educativa modifica la función del profesor como única fuente experta de información para muchos estudiantes, a una situación formativa centrada en el alumno en donde cada aprendiz está en contacto con muchas fuentes de información. Especialmente en la red, la riqueza de la información tiene numerosas ventajas, pero también somete al aprendiz a muchas fuentes inútiles y falsas de información que cada estudiante debe evaluar, seleccionar y adaptar. Por ello, el papel del profesor cambia y pasa de ser un proveedor de información a un facilitador que ayuda a seleccionar la información, propone tareas, problemas o proyectos de interés, dirige al alumno para lograr productos significativos y construir el conocimiento.

4. Investigaciones sobre la construcción del conocimiento en red.

El estado de las investigaciones en este campo es muy dinámico y existen en la actualidad mucho interés en el mismo. Sin embargo, es todavía bastante prematuro establecer conclusiones claras sobre algunas de las líneas iniciadas. No obstante, intentaremos establecer algunas de las cuestiones más habituales que abren líneas de

trabajo e investigación y que, además, son introducidas por los diversos artículos que componen este monográfico.

Las investigaciones se pueden centrar en cuatro áreas: el estudio de la interacción, la intervención del profesor en el espacio colaborativo, la construcción colaborativa del conocimiento y las herramientas mediadoras.

4.1. Estudios sobre la interacción.

La interacción que se produce en un entorno colaborativo virtual es diferente que la producida en un entorno presencial, cara a cara. Obviamente, se comparte un espacio común, hay un encuentro con los otros pero las características específicas de este espacio está condicionando las formas de relación e interacción.

Para que haya un aprendizaje no se trata sólo de intercambiar mensajes, de conversar. Hay que lograr un diálogo que favorezca la elaboración del conocimiento. Ahora bien, qué papel tiene el diálogo en el proceso interactivo. Se aprende del diálogo, aprendemos a dialogar, qué tipo de argumentaciones se producen en el diálogo, cómo se promueve el aprendizaje a través del diálogo. Estas son algunas de las cuestiones más relevantes que aparecen en las investigaciones sobre el proceso interactivo durante la colaboración.

Crook (1996) considera que el estudio del papel del diálogo en el aprendizaje y la observación de los diálogos es fundamental para poder diseñar entornos de aprendizaje que lo favorezcan. Para ello, propone la creación de entornos experimentales que permitan enlazar las teorías sobre el aprendizaje con el análisis de las interacciones.

Baker (2003) considera que lo importante es analizar la interacción argumentativa que es un tipo de diálogo en el que se combina la argumentación y la negociación del significado. La argumentación esta formada por los tipos de relación entre la solución de lo que se está discutiendo y las fuentes de conocimiento. Es un diálogo en el que se combinan los pros y contras de las contribuciones y se requiere un nivel importante de fundamentación durante el proceso de discusión. La negociación del significado se produce durante el proceso de solución del problema, de manera que se genera un espacio entre el problema planteado y su solución.

En definitiva, para que realmente haya cooperación se requiere que los sujetos adquieran un marco común de referencia que les permita negociar y comunicar sus puntos de vista personales y realizar inferencias en una base común. La negociación del conocimiento puede darse sobre la solución del problema, las fuentes, los significados, etc. La cuestión estriba en la relación entre la negociación del conocimiento y aprendizaje mediante la colaboración.

Un aspecto complejo del análisis del proceso interactivo durante la colaboración a través del ordenador surge a partir de la necesidad de establecer categorías que permitan trabajar el análisis de los mensajes. El reto actual se sitúa precisamente en el estudio del contenido y del proceso de la interacción. Este es uno de los temas que se plantea en el artículo de A. Lazaro quien establece las condiciones y marco más adecuado para la creación de la comunidades de aprendizaje en la red.

4.2. Moderación de los espacios colaborativos.

Salmon (2000) empleó por primera vez el término "e-moderating" para describir la extensa variedad de funciones y destrezas que el profesor o formador en línea necesita adquirir. Apoyar el aprendizaje virtual por medio de conferencias, tanto en tiempo real (sincrónicas) como en el tiempo diferido (asíncronas), requiere del moderador un amplio abanico de habilidades comparado con las tareas que se realizan en una situación de enseñanza presencial. De ahí que la función del profesor necesita ampliarse de modo

que incluya la intervención en entornos virtuales para hacer frente al desarrollo y potencial de los nuevos entornos de aprendizaje.

Sea cual sea el nivel de sofisticación tecnológica, la persona que aprende en línea no desea prescindir del apoyo humano en su aprendizaje. Mucho se ha escrito ya sobre las nuevas tecnologías y su potencial, pero no tanto acerca de lo que los facilitadores humanos deben hacer. Si bien un número cada vez mayor de personas aprenden hoy día en un entorno virtual, son pocos los profesores que han aprendido ellos mismos por este medio. Consecuentemente, la moderación no es un conjunto de habilidades que la mayoría de los profesores hayan adquirido de manera vicaria a través de la observación de sus profesores al tiempo que ellos mismos realizaban su aprendizaje. Muchos profesores tienden, de forma comprensible, a suponer que la función del moderador tiene simplemente que ver con el dominio de un nuevo programa de software o de destrezas en el uso del ordenador. Pero la situación real es muy diferente y hay que crear estrategias que permitan los diversos grados de cooperación. Tres artículos abordan el tema: P. Colas y J. De Pablos proponen una técnica para la formación del profesorado basada en las redes de aprendizaje virtual. Juan Silva analiza el papel del tutor en un curso de formación continua para docentes. M. Adrian y B. Gros describen una experiencia basada en el análisis de algunos cursos semi-presenciales que utilizan foros electrónicos para el trabajo colaborativo.

4.3. Mediación.

El software diseñado para el trabajo colaborativo y la comunicación en línea va aumentando de forma considerable pasando de los diseños centrados en la interacción personal a los centrados en la interacción grupal. La selección de la herramienta más adecuada en función de los objetivos que deseamos alcanzar hace necesario un estudio más exhaustivo del valor de las diferentes herramientas y características más apropiadas para cada caso. No es lo mismo la utilización de una comunicación asincrónica a través de un forum o de una comunicación inmediata a través de un *chat*.

Las diferencias en cuanto modos de comunicación y las herramientas apropiadas son tratados por I. Alvarez y B. Kilbourn.

4.4. Construcción colaborativa del conocimiento.

El enfoque de las investigaciones alrededor de este tema tiene por objeto el estudio de la forma en que puede lograr un modelo de enseñanza basado en la comprensión y construcción compartida del conocimiento. Scardamalia y Bereiter se han convertido en los autores canadienses más influyentes entre los investigadores del aprendizaje colaborativo mediado por ordenador. Estos autores, han desarrollado una teoría sobre la construcción colaborativa del conocimiento a la vez que han elaborado herramientas tecnológicas acordes con dicho modelo teórico y han impulsado numerosas investigaciones aplicadas a la escuela considerada ésta como una comunidad de aprendizaje.

La aportación en esta monografía de M. Scardamalia nos introduce en este número monográfico y nos lleva a la reflexión sobre cómo debe transformarse la educación en la sociedad del conocimiento.

5. Referencias

Baker, M. (2003). Computer supported collaborative learning in the space of debate. *Designing for change in networked learning environments*. B.-L. Wason, Hoppe, U. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers: 11-20.

- Barad,S-Duffy,T (2000). From Practice Fields to Communities of Practice. Jonassen, D-Land,S (Eds) (2000). *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 25-56.
- Bereiter, C. (1997). Situated cognition and how to overcome it. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (pp. 281-300). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2000). Process and product in Problem-Based Learning (PBL) research. In D. H. Evensen, and C.E. Hmelo (Eds.), *Problem-Based Learning, a research perspective on learning interactions* (pp.185-195). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Brown,J.S-Duguid,P (2001). *La vida social de la información*. Buenos Aires: Prentice Hall.
- Cabero,J (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Crook, C. (1996). Computers and the collaborative experience of learning. New York: Routledge.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Debray, R (2001). *Introducción a la mediología*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).
[<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>]
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª. ed.). México: McGraw Hill.
- Dillenbourg, P (2000). "virtual learning environments". Workshop on virtual learning.
[<http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2>]
- Engeström,E (1987). Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit
- Engeström, Y. y Cole, M. (1997). Situated cognition in search of an agenda. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.). *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (pp. 301-309). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gros, B (2002) "Constructivismo y diseño de entornos virtuales de aprendizaje". *Revista de Educación*. 328, 225-247
- Harasin,L et al (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.
- Jonassen, D (1999). Designing Constructivist Learning Environments. Reigeluth, Ch (Ed). *Instructional-Design Theories and Models. A New Paradigm of Instructional Theory*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 215-240.
- Jonassen, D-Land,S (Eds) (2000). *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jonassen, D-Peck,K-Wilson,B (1999). *Learning with Technology*. New Jersey: Prentice Hall.

- Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (pp. 17-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J.-Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leontiev, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.
- Luria, A. R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite*. Paris: Seuil.
- Oliver, K. (2000). Methods for Developing Constructivist Learning on the Web. *Educational Technology*, Nov-Dec, 5-18.
- Oliver, R. (2002). "Learning settings and activities". H. Adelsberger-B. Collis-J.M. Pawlowski (eds). *Handbook on information technologies for education and training*. Berlin: Springer Verlag, 199-212.
- Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Paquette, G. (2002). "Designing virtual learning centers". H. Adelsberger-B. Collis-J.M. Pawlowski (eds). *Handbook on information technologies for education and training*. Berlin: Springer Verlag, 249-272.
- Posner, G. (1998). Enfoque de proyectos. En G. Posner, *Análisis del currículo* (pp. 181-190). Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill.
- Reigeluth, Ch. (Ed) (1999). *Instructional-Design Theories and Models. A New Paradigm of Instructional Theory*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Salomon, G. (1993). No distribution without individuals' cognition: A dynamic interactional view. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions*. (pp 111-138). New York: Cambridge University Press.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating*. London: Open University Press.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building Communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1991). Higher levels of agency for children in knowledge building: a challenge for the design of new knowledge media. *The Journal of the Learning Sciences*, 1(1), 37-68.
- Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Wilson, B.G., (1995). Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments. *Educational Tecnology, Special Section: Constructivist learning environments*. Sept-Oct, 25-30.

Wilson, B-Madsen, K (2000). Situated Cognition in Theoretical and Practical Context. Jonassen, D-Land, S (Eds) (2000). *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 57-88.

© Ediciones Universidad de Salamanca

 Webmaster del volumen actual: **Francisco Ignacio Revuelta Domínguez**
Correo electrónico: fird@usal.es